

# عالم الفكر

المجلد التاسع عشر - العدد الثاني - يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٨٨

## الاتجاهات الحديثة في التربية

- الاتجاهات الحديثة في سياسة التعليم العام
- التعليم الفني بين الأسر والانطلاق
- الجامعات وتحديات المستقبل

## «مجلة عالم الفكر» قواعد النشر بالمجلة

- (١) «عالم الفكر» مجلة ثقافية فكرية محكمة ، تخاطب خاصة المثقفين وتهتم بنشر الدراسات والبحوث الثقافية والعلمية ذات المستوى الرفيع .
- (٢) ترحب المجلة بمشاركة الكتاب المتخصصين وتقبل للنشر الدراسات والبحوث المتعمقة وفقا للقواعد التالية :-
  - (أ) أن يكون البحث مبتكرا أصيلا ولم يسبق نشره .
  - (ب) أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق والمصادر مع الحاق كشف المصادر والمراجع في نهاية البحث وتزويده بالصور والخرائط والرسوم اللازمة .
  - (جـ) يتراوح طول البحث أو الدراسة ما بين ١٢,٠٠٠ ألف كلمة ، ١٦,٠٠٠ ألف كلمة .
  - (د) تقبل المواد المقدمة للنشر من نسختين على الآلة الطباعة ولا ترد الأصول الى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر .
  - (هـ) تخضع المواد المقدمة للنشر للتحكيم العلمى على نحو سرى .
  - (و) البحوث والدراسات التى يقترح المحكمون اجراء تعديلات أو اضافات اليها تعاد الى أصحابها لاجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها .
- (٣) تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات التى تقبل للنشر ، وذلك وفقا لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة كما تقدم للمؤلف عشرين مستلة من البحث المنشور .

ترسل البحوث والدراسات باسم :

وكيل الوزارة المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة

وزارة الاعلام - الكويت - ص . ب ١٩٣

الرمز البريدي 13002

رئيس التحرير : حمّاد يوسف الزويحي  
مستشار التحرير : دكتور أسامة أمين الخولي

مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الاعلام في الكويت \* يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٨٨ .  
المراسلات : باسم الوكيل المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة - وزارة الاعلام - الكويت : ص . ب ١٩٣ الرمز 13002

## المحتويات

### الاتجاهات الحديثة في التربية

- |       |                                |  |
|-------|--------------------------------|--|
| ..... | الدكتور محمد أحمد الرشيد       | التمهيد : التربية ومستقبل الأمة العربية  |
| ١٧    | الدكتور أحمد المهدي عبد الحليم | نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام |
| ٤٩    | الدكتور يوسف عبد المعطي        | التعليم الفني بين الأسر والانطلاق        |
| ٩٣    | الدكتور عبد الله بوطمان        | الجامعات وتحديات المستقبل                |
| ١١٣   | الدكتورة سمراء خليل اسماعيل    | انماط التعليم غير النظامي                |

...

### شخصيات وآراء

- |     |                    |  |
|-----|--------------------|--|
| ١٦٧ | الدكتور محمود فاسم | الامام عبد الحميد بن باديس ومنهجه في الاصلاح |
|-----|--------------------|--|

...

### مطالعات

- |       |                    |                                   |
|-------|--------------------|-----------------------------------|
| ١٨٧   | الدكتور خليل الشيخ | صورة باريس في الأدب العربي الحديث |
| ..... | .....              | حقن الحرب العالمية الأولى         |

...

### دائرة الحوار

- |     |       |                        |
|-----|-------|------------------------|
| ٢٤٣ | ..... | اللغة العربية والحاسوب |
|-----|-------|------------------------|

...

### من الشرق والغرب

- |     |                      |                        |
|-----|----------------------|------------------------|
| ٢٤٩ | الدكتور فاروق حورشيد | السيرة الشعبية العربية |
|-----|----------------------|------------------------|

...

### صدر حديثا

- |     |  |                                 |
|-----|--|---------------------------------|
| ٢٧٩ | تأليف : م . فوست<br>عرض وتحليل : الدكتورة نور شريف | الاسكتندرية : دليل تاريخي وأدبي |
|-----|--|---------------------------------|

### مجلس الادارة

- حمّاد يوسف الزويحي (رئيساً)
- د. أسامة أمين الخولي
- د. رشاد محمود الصباح
- د. عبد المالك التميمي
- د. علي المشروط
- د. نورية الزويحي

الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها وحدهم والمجلة غير ملزمة بإعادة أي مادة تنقلها للنشر .





المحرر الضيف لمحور العدد

الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد

المحرر الضيف لعدد « الاتجاهات الحديثة في التربية » هو الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد الذي كان عميداً لكلية التربية بجامعة الملك سعود ومديراً عاماً لمكتب التربية العربي لدول الخليج ومسؤولاً عن انشاء جامعة الخليج العربي - البحرين .

وهو حالياً في إجازة تفرغ علمي بالولايات المتحدة حيث يقوم بالبحث والتدريس في إحدى جامعاتها .



## التمهيد

انشغل المختصون في الكتابة وإلقاء المحاضرات في معان التربية وتعريفها وتاريخها وفلسفتها ، والفارق بين ما تعنيه وتهدف إليه وتشتمل عليه وبين التعليم وغاياته ، وتوالت الكتابات عن دور التربية في التنمية وعلاقة كل منها بالآخر ، وليس هذا مجال للإسهاب في استعراض لتلك التعاريف والمعاني . فالتربية المقصودة التي تشير إليها هذه الورقة ليست إلا الإعداد للحياة وتوجيه لها . التربية المنشودة تلك التي تسعى لتطوير الفرد والجماعة ، ليطوروا بدورهم الحياة من حولهم ويكيفوها لمعيشتهم في مجتمع يتصف دائماً بالتغير والتطور .

على أنه ينبغي ملاحظة أن التعليم قوة من القوى التربوية ، ووسيلة ( إذا حسنت ) من أجل ضمان تحقيق أغراضها تحقيقاً سليماً . وأفراد المجتمع المعلم والتعلم في كل مراحل التعليم عامة ، وخاصة ، أساسية ، وعالية ، يزاوئ ذلك من أجل تحقيق التربية المثلى ، التربية للحياة ، والتربية لتطوير الحياة وللتقدم .

ولأن التربية أداة لا غنى عنها في صنع المستقبل الذي تروجه أية أمة ، فإن أفراد هذا العدد الخاص من مجلة عالم الفكر عن الاتجاهات الحديثة في التربية ، يعني مساهمة هذا المنبر الفكري في إثارة الوعي لدى قادة الفكر وأهل الرأي عن الصورة المثلى للتربية ، الصورة القادرة على تمكين الإنسان من أن يكون فعالاً في بناء الوطن وتقدمه . التربية المشار إليها بأنها ( عملية تفتح لشخصية الفرد ، وتحرير لعقله ، وتغليب لعواطفه وأخلاقه ، وتحقيق لكفاءته العملية في الحياة ... ) التربية عملية إحياء لثراث الأقدمين ، وإصلاح لحاضر المجتمع وواقع حياته ، وإعداد لمستقبل أفضل<sup>(١)</sup>

## التربية ومقبل الأمة العربية

محمد الأحمد الرشيد

(١) الدكتور/ عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية - دار الثقافة - بيروت - لبنان ، ص ٧٦ .

### لماذا مؤسسات التعليم :

وإذا كان التعليم مؤسسته وجه من أوجه التربية . بل إنه أهم تلك الأوجه بحكم بنائه وتوجيهه ، فإن الحاجة تدعو إلى ارتباط المؤسسات التعليمية بغايات التربية في كل أوجه نشاطها ، وهذا بدهي وقد يبدو لأول وهلة أن الأمر لا يحتاج إلى إثارة أو تساؤل أو مناقشة ، غير أن البدهيات هي التي كثيرا ما تنسى في غمار الحياة اليومية وتزاحمها الجزئية . إن الحياة ذاتها وهي الأقدس والأشمل كثيرا ما تتعرض لانقطاع الوعي بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وإذا كانت الحياة تتعرض للنسيان أفلا تتعرض المؤسسة التعليمية لحالة من حالات انقطاع الوعي بها .

إن الضرورة تدعو لتثبيت الغاية في مواجهة « التفاصيل » . إن ذلك ينبغي أن يكون بقوة وإلحاح الإعلان اليومي . إن نتيجة ذلك قد تفاجئنا . ولكن فضيلته الأساسية أنه يقوم بتعرية الممارسات الخاطئة أو تلك المشاغل التي لا علاقة لها بالهدف والتي قد تستغرق حماس العاملين وطاقاتهم .

وإن المتأمل ليدرك كيف أن الحياة الرائعة العظيمة والحقيقية غائبة مغيبة ، بل إنها تتوارى في التراب دون أي تساؤل حجم عنها ، والذي يحدث للحياة يحدث للمؤسسة التعليمية ، ويسأل المرء ما الهدف من المدرسة فيأتيته الجواب « من أجل أن يتعلم فيها الناس » ، ولكن لا أحد قادر على الإجابة باليقين والصدق والعمق الكافي عن حقيقة ما يتعلم الناس فيها . وجدواه ! وكيف يعلمون ! وما مواصفات من يعلم ، وكيف يتاح للمتعلم الاختيار الحقيقي الذي يناسب قدراته وأتجاهاته ، لكي يقبل على ما يتعلم « التعليم بدون ألم » ثم كيف يتم التوفيق بين « دوافع المتعلم » التي ينبغي أن تحسن المدرسة تنبيهها ، وبين حاجات الأمة في زمن تتطور فيه المعرفة والعلوم .

والحديث عن لماذا مؤسسات التعليم ! أو قل لماذا المدرسة ! يبدو مثل الحديث عن لماذا الحياة ؟ أو بمعنى آخر « ماذا أراد الله حقاً للإنسان حينما استخلفه في هذا الكوكب الصغير . في ملكوت الله المسمى بالأرض ؟ » .

والحقيقة أن الفصل قائمة وحيوية ومؤثرة بين هذا السؤال والسؤال عن المدرسة لماذا ؟ . فإذا كان الله قد استخلف الإنسان في هذه الأرض لكي يكون سيذا وحرا ومعمرًا لهذه الأرض ، يتم ذلك من خلال عبادته الكائنة في مراده العظيم حين أوجد الإنسان وهياً له أسباب تعمير هذا الكوكب . والمفروض أن تكون هذه الغايات متغلغلة في التربية بكل مؤسساتها ، والمدرسة منها على وجه الخصوص ، متغلغلة في عناصر المدرسة الحية من مدرس ، وإدارة ، ومدير ، ومناهج ، إلى المباني ، والأدوات ، والتقنيات ، وأن يكون هدف المدرسة الأول والأخير واضحاً ، إنه تأهيل الطالب وتزويده من حيث التكوين الوجداني والروحي ، ليصبح حقيقة وفعلًا سيذا يتمتع بعضوية مجتمع يولد أبنائه شرفاء ، يتمتعون بالسواسية ويمارسون مسؤوليات أرادها الله للإنسان . هذا التأهيل الذي يلزم له ممارسة الحوار الراشد وتفتح فيه كافة الأسئلة مثل لماذا ، كيف ، متى ، وأين ! .

هنا وبهذا التصور لا تقبر الأسئلة في النهاية ولا تواد عند البداية ، ولا تتمتع الإجابات أمامها أو تلتوي . وإنما هي الاشواق للعلم والمعرفة والحرص على تطبيق العلم ، والأخذ بأسبابه في ثناء المجتمع ومساهمة أفراده في بناء المعمورة

حسب الشروط التي وضعها المالك - رب هذا الكون ومسير أموره . إن هذه الأهداف شמוש ينبغي أن تدور حولها المدرسة ، وعلى أساسها يمكن تحديد مواصفات الإنسان الذي نريده . والمناهج التي تتكفل بتخريجهم من البيئة المدرسية إلى الحياة العملية . مدرسة تعمل على تعميق مفاهيم الأمة ، في أن الإنسان سيد حر لا يعبد إلا الله ملتزم بذلك في ممارساته ، وبهذا المفهوم يصبح الإنسان الذي نشأ في ظل هذه المفاهيم ومن أجل هذه الغايات ، قادر على الوقوف بكل صلابة في مواجهة التحديات التي تحاول سلب روحه وضميره ومن ثم استعباده . إن المدرسة بهذا مجرد أداة ووسيلة مرنة ثابتة الأهداف متحركة الوسيلة لا تكتفي بمواجهة التغيير ، وإنما ينبغي أن تكون صانعة له دائرة في فلك شمس الحقيقة التي كثيرا ما يغيب عن بال الإنسان مغزاها .

#### النظم التربوية العربية :

حيث أن التعليم أهم وجه من أوجه التربية ، فإن الحديث منصب على المؤسسات التعليمية ، ليس استعراضا لتاريخ إنشائها ولا ذكر لأعداد المدارس والجامعات والطلاب ، فقد ألف المتابعون قراءة النشرات الإحصائية والحوليات ، والتي تذكر تفاصيل التطور الكمي في كل بلد عربي في الميدان التعليمي ، ولكن نظرة إلى الكيف تساعد على معرفة مدى القرب من تحقيق الغايات النبيلة التي أُنيط بالمدرسة تحقيقها . وهناك دراسات عديدة تتم على نطاق واسع عن طريقها تقاس مدى كفاية هذه النظم داخليا ومدى كفاءتها خارجيا .

ويتضمن مشروع « مستقبل التعليم في الوطن العربي » الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، محور عن « واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي » ، « يحتوي هذا المحور على (٢٩) دراسة فرعية تعطي في مجملها صورة وصفية تحليلية تقويمية عن أوضاع التعليم في الوطن العربي - إنجازاته ، ومشكلاته ، وتحدياته <sup>(١)</sup> وتؤكد كل الدراسات على أن جهود الدول العربية في تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره واضحة جلية ، تبرز هذه الحقيقة التقارير الإحصائية التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو وغيرها من الهيئات ذات العلاقة .

ويتضح من كل التقارير ، أن العلاقة كبيرة بين منجزات التنمية في الأقطار العربية ومدى انتشار المؤسسات التربوية ، وبما أن التنمية من أجل الإنسان ويقوم بها الإنسان « إذ هو هدف التنمية وهو وسيلتها » فإن التربية هي وسيلة تنمية القوى البشرية ، التي تصنع التنمية وتحدد معالمها ، بل إن أهم معلم من معالم التنمية هو تنمية القوى البشرية . والرجوع إلى وثيقة العمل الرئيسية التي قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية لاجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية ، عمان - الأردن من ٢٢ - ٢٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧ م ، يجد القارئ استعراضا يكشف عن التطورات في مجال التربية كميًا ونوعيًا . وإذا كان التطور الكمي باديا للبيان كما تدل عليه كل الوثائق وصدسته بدقة الورقة المذكورة <sup>(٢)</sup> فإنه يحسن - حين استعراض مدى الكفاية في التعليم - أن يكون

(٢) منتدى الفكر العربي - المخطط العام للدراسات المستقبلية للتعليم في الوطن العربي - ورقة مقدمة إلى « ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي » ، في البحرين ٣ - ٥ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨٧ م .

(٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية و التربية الجديدة ، مجلة فصلية تعالج شؤون التخطيط والتجديد في التربية ، العددان الأربعون والواحد والأربعون - السنة الرابعة عشرة ، كانون الثاني (يناير) آب (أغسطس) ١٩٨٧ م .

التركيز على التطور النوعي ومداه وعن نواحي النقص والثغرات التي تواجه تنمية التعليم . ونجمل وثيقة اليونسكو الاتجاهات الإيجابية في تطور التربية النوعي بما يلي :

- « دعم تحقيق ديمقراطية التعليم بالتوسع في جميع المراحل ، بما في ذلك زيادة الإمكانات التعليمية لفئات جديدة من السكان .

- « تعزيز الروابط بين تنمية التعليم والتنمية الاجتماعية الاقتصادية ، مع التركيز على العلاقات بين التعليم وعالم العمل .

- « تطوير مضمون التعليم في علاقته بالذاتية الثقافية والقومية والتربية الأخلاقية .

- النهوض بتعليم العلوم والتكنولوجيا .

- فتح المدرسة لبيتها ومجتمعها المحلي .

- تكثيف برامج محو الأمية وتعزيز تعليم الكبار والتعليم غير النظامي .

- تعزيز التخطيط على مستوى الأقاليم والمستوى المحلي<sup>(٤)</sup>

وحين تمثل هذه التوجهات تطوراً نوعياً في المجال التربوي العربي كما تحدده الوثيقة المشار إليها ، فإن هذا لا يعني وصول التعليم بمؤسساته إلى كفاية في الأداء وغنى في المضامين وقوة في الأساليب يجعله قادراً على تحقيق الأهداف ، لقد كان هذا التوجه بارزاً في نظم التربية في بلاد أخرى متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، ومع ذلك فإن اللجنة التي شكلها وزير التربية في الحكومة الفيدرالية لدراسة نظام التعليم في تلك البلاد، وتقديم مقترحات لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم ، صدرت تقريرها النهائي بما يلي :

« لو قامت ( قوة معادية ) بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب . ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بددنا ذكراً المكاسب التي حصلنا عليها في رفع مستوى التحصيل التعليمي لطلابنا بعد التحدي الذي واجهناه بإطلاق القمر الصناعي ( سبوتنيك ) . إن هذا التدني في قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعمليّة نزع لسلح التعليم<sup>(٥)</sup> »

وقد أمكن لهذه اللجنة الأمريكية أن تنتقد البرامج والنظم والمناهج التعليمية ، أي أن تنظر نظرة فاحصة إلى مستوى أداء مؤسسات التعليم النظامي ، وهم بذلك واصلوا تمكّنهم من امتلاك جوهر حقيقي من جواهر التقدم ، إن ذلك يكمن في امتلاك حرية النظر والمراجعة وإعلان نتائج هذا النقد وتحطّطه ما ينبغي تحطّطه وهدم ما ينبغي هدمه

(٤) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية و التربية الجديدة ، العددان ٤٠ ، ٤١ ، ص ٢٧ ، مرجع سابق .

(٥) يوسف ميسلطي ، أمة مبرزة للخطر ، ترجمه مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد الثاني عشر ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م ، ص ٢٦٢ .

واحتلال جديد مدرّوس ليحل محل قديم دارس ، والتربية عامة ومؤسسات التعليم منها بخاصة بحاجة إلى نظرة فاحصة شاملة ، تكشف عن مواطن القوة للاستفادة منها وعن مكامن الضعف وطرق الخلاص منها . وباستعراض الجهود في هذا المضمار يتبين أنه من أجل رفع كفاءة التعليم ، ينبغي معالجة أسباب الضعف في عناصره الرئيسية ، السياسات والأهداف ، المعلم ، المنهج والكتاب ، الإدارة ، ولا يعني ذكر بعض الإشكالات في هذا المقام طغيانها على الإيجابيات ، ولكنه يعني ضرورة تمكين المؤسسات التعليمية من الريادة من خلال تطوير عناصر التربية جميعها . وقد عقد لكل عنصر من هذه العناصر عدد من الندوات في أرجاء الوطن العربي وعملت حوله كثير من الدراسات تقرر في مجملها ما يلي :

#### فصلاً يخص السياسات والأهداف :

شاركت الدول العربية في إعداد « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩ م ، وأسهمت الاستراتيجية بدرجات متفاوتة في تطوير سياسة كل دولة من الدول الأعضاء وأهدافها التربوية ، ولقد كان للاستراتيجية مردود على توحيد التوجهات والمصطلحات وتفصيل خطط التربية فيما له علاقة بالتعليم الأساسي ، وإعداد المعلمين ، وتفرّيع التعليم الثانوي ، وتحديد مفاهيم القيادة التربوية ، ورسالة المؤسسات الجامعية ووظائفها . كما أن الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج توصلوا في المؤتمر العام السابع للمكتب إلى وثيقة خاصة بالأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج ، تفرع عن هذه الوثيقة أهداف مفصلة بكل مرحلة من مراحل التعليم ، وأهداف المنهج ، وغاية المادة ، وتفصيل الخطة الدراسية للمدرسة<sup>(٦)</sup> . تلي هذا خطوات أخرى هي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية ثم بدأ التأليف للكتب الدراسية في بعض المجالات وخاصة في مجال الرياضيات والعلوم الذي تمت تجربتها ثم تعديلها وتعميمها على جميع مدارس المنطقة في بعض السنوات الدراسية ، مستمرة دول الخليج العربي بذلك في تطوير مناهجها وتوحيدها .

غير أن الفجوة تبدو في كثير من الأقطار العربية واضحة بين الهدف وبين التطبيق ، ولقد كشفت دراساتنا للمشكلات النظام التربوي عن جوهر الموضوع ، حينما أبرزت مشكلة غياب السياسات والأهداف أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات الرئيسية التي يعاني منها النظام التربوي في دول المنطقة . فمن بين ما اكتشفته الدراسة مما له علاقة بهذه المشكلة ما يلي :

ـ ضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة للتطور العملي وتحقيق فعاليته .

ـ الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية .

(٦) مزيد من التفاصيل راجع :

أ - مكتب التربية العربي لدول الخليج « الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي » ١٩٨٣ م .

ب - مكتب التربية العربي لدول الخليج « صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام لدول الخليج العربية » ٤ مجلدات ، ١٩٨٤ م .

- ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وضبابية توجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية<sup>(٧)</sup>.

### وفيا بمحضر المعلم :

استوجب توسيع رقعة المدارس وانتشارها في معظم أجزاء الوطن العربي ، إلى التوسع في توظيف معلمي صفوف - وغالبا ( معلمي ضرورية ) مما قلل من فرض انتقاء العناصر المتميزة والقادرة . وحين كان المعلم في بدايات التعليم النظامي رائدا في محيطه وعالمًا متميزًا بين أفراد مجتمعه ، فإنه في هذا العصر لا يتمتع بكل الميزات التي كان يتمتع بها سلفه ، بل إن كثيرا من الدراسات تشير إلى أن مهنة التعليم ليست ضمن المهن المتقدمة التي يقبل الناس عليها . واستجابة للضغوط الملحة في سد شواغر الوظائف التعليمية ، فإن التأهيل اللازم للمعلمين قد تأثر شكلا ومضمونا نتيجة لقصر فترة الإعداد والتأهيل .

ولقد أجريت الكثير من الدراسات القطرية وعلى مستوى الوطن العربي كافة ، حول المعلم والشروط الواجب توفرها فيه ، ومتطلبات العمل وحدوده ، وعقد من أجل ذلك الكثير من المؤتمرات والندوات . ومع أن الإحصاءات للسنوات الأخيرة تدل على غومستمر في إعداد المعلمين على مستوى كل قطر من الأقطار العربية ، وعلى سعي دؤوب لتطوير مضمون الإعداد وجعل الشهادة الجامعية شرطا لازما لمن يلتحق بمهنة التعليم في كل مستواه قبل المرحلة الجامعية في معظم البلدان العربية ، إلا أن هناك تحديات كثيرة تواجه تربية المعلم في الوطن العربي .

• تتلخص هذه التحديات بأمور ثلاثة :

- ١ - تحدي التغير العلمي والتكنولوجي .
- ٢ - تحدي التغير الاجتماعي والثقافي .
- ٣ - تحدي التغير التربوي .

فلقد وجه النقد في السنوات الأخيرة وبشدة إلى نظم التعليم السائدة ، وكان جزء كبير من هذا النقد موجه إلى برامج تربية المعلم ، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا ، قد قادت إلى توقعات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ، ومن المعلمين بوجه خاص .. وأصبح المدرسون في حاجة إلى مهارات جديدة وإلى معارف وأتجاهات حديثة لمواجهة ما يلاحظ ، من عدم اهتمام الطلاب بالتعليم وضعف مستوياتهم الأكاديمية ..

وللتغيرات التكنولوجية أثرها على ظهور تغيرات اجتماعية ، وأوضح هذه التغيرات علاقة الصغار بالكبار ففي الماضي كان نموذج الصغار يتمثل في الكبار كالأباء والمعلمين .. أما النماذج التي أمام الصغار الآن فهي جماعات الرفاق

(٧) د. عبدالعزيز عبدالله الحلال و تربية السيرة وتحالف التنمية . ٩١ ، يوليو ( تموز ) ١٩٨٥ م ، من سلسلة عالم المعرفة ، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت .



أو أبطال التلفزيون أو نجوم الإعلام وأبطال الرياضة . وهؤلاء ينافسُون الآباء والمعلمين في التأثير على الأطفال . ومظاهر التغير التربوي كان استجابة لتغيرات علمية تكنولوجية ، وهذه المظاهر هي التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة ، ومحو تكنولوجيات التعليم وتقدمها مثل الكمبيوتر والشبكات التلفزيونية وغيرها<sup>(٨)</sup>

ومع أن هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية ، وأنه مهما تطورت الوسائل ومهما تقدمت التكنولوجيا ، فلن يتم التعليم إلا بمعلم ، وأن للمعلم دور الرأس ، إلا أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختياره وفي حسن الإشراف المستمر على أدائه والتطوير المنتظم لإمكاناته ، ما يساوي المكانة التي يتبوها من الناحية النظرية . وتشير الكثير من الدراسات إلى عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس . وضعف انثناء المعلمين إلى المهنة بالرغم من شغلهم إياها . ولأن يكون هناك مساهمة فعالة من المؤسسات التعليمية في صنع مستقبل أفضل للامة العربية ، مادام المعلم يعاني من أزمة انثناء وعدم رضاه بهذه المهنة . ولقد طرحت كثير من التوصيات على صانعي السياسة في الأقطار العربية من شأن الأخذ بها ، إلى الرفع من مستوى المعلم وجذبه إلى المهنة<sup>(٩)</sup> .

#### ولميا يخص المنهج والكتاب :

يستند المنهج ( الذي يترجم إلى كتاب مقرر على الطلاب ) على فلسفة التربية وأهدافها وغاياتها ، أنه كل الخبرات التي تستطيع المدرسة بمعلميها تنظيمه وتوفيره والإشراف عليه والتأثير به على شخصية الفرد ، بحيث يتمكنوا من التكامل مع الحياة والمجتمع المعاصر . ويظهر من مجموع التقارير الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعن اليونسكو ، إلى محاولات جادة من معظم الأقطار العربية ، إلى تحديث في المناهج وتطوير محتوياتها مع تركيز على العلوم والتقنية والطبيعية ، غير أن هناك مشكلات تعترض تطوير المناهج في بعض الأقطار العربية ، ومنها على سبيل المثال الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج ، إذ دلت آخر الدراسات إلى أن أهم المشكلات فيما يخص عنصر المناهج هي :

- « عدم توفر مختصين في تخطيط المناهج وتطويرها .
- ندرة المعلم القادر على ترجمة محتوى الكتاب المدرسي لما هو مطلوب ( للأغراض المنشودة ) .
- الاكتفاء بالمناهج ( والكتب المدرسية ) للوصول إلى الكفاية النوعية .
- نقص الوثائق والدراسات الميدانية .
- تكرار الجهود لتعريف المدرسين الوافدين والمتعاقدين بالأسس والاتجاهات التي قامت عليها المناهج .

(٨) التحولات المذكورة أقيمت بحضور من دراسة الدكتور/ محمد سيف الدين فهمي - تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها ، ( ورقة عمل مقدمة إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ) ، الطر والقاء للندوة من ٣٠١٦ - ٣٢١ ، منشورات جامعة قطر وكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨١ م .

(٩) مزيد من التفاصيل من مهنة المربي من مهنة التعليم وأسبابها ، راجع - عبدالعزيز حمد المزروع وأخرون ، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٣ م .

- عدم قدرة المناهج والكتب المدرسية على ملاحقة الجديد ، نتيجة التفجر المعرفي من ناحية وتوسعها من ناحية أخرى ، إذا احتوت المناهج على الجديد منها .
- عدم الموازنة بين العبء التعليمي والكم المهيج<sup>(١٠)</sup>

#### ولمّا يخص الإدارة التربوية :

أجمع المختصون على أن الإدارة التربوية عنصر هام في أداء المهام التربوية ، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسة التعليمية وكفاءته . والإداري التربوي الناجح ، هو الذي يأخذ بأهم منطلقات الإدارة التربوية المتمثلة بالعناية بالعنصر البشري وإحلاله المكانة التي تناسبه « الفرد المناسب في المكان المناسب »<sup>(١١)</sup> والأخذ بمبدأ المشاركة في شتى جوانب العمل الإداري ، لاسيما فيما يتصل بوضع الأهداف ورسم السياسات والخطط واتخاذ القرارات ، والأخذ بالبعد المستقبلي ، والعناية بالتقنيات الإدارية الحديثة ، والإفادة من الدراسات الحديثة حول تنظيم العمل وأساليبه<sup>(١٢)</sup> .

وعناية بهذا العنصر ، فإن محور واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي ( أحد محاور دراسة مستقبل التعليم في الوطن العربي ) الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، يتضمن دراسة مستقلة عن الإدارة التعليمية تحتوي على وصف الهياكل التنظيمية ، والإدارية ، لمؤسسات التعليم العربية على المستوى الوطني ( وزارات التربية ) ، والمرحلي ( عالي ، متوسط ، ابتدائي ) ، ( القطاعي ( مهني ، فني ، أكاديمي ) ) والاعتبارات التي تحكم أنماط الإدارة في عينة ممثلة من أقطار الوطن العربي ، وكذلك وصف لأنماط وآليات ومعايير اختيار المديرين التربويين ( الرئيس ، العميد ، الناظر ) ومساعدتهم ، وأنواع ومستويات تدريب العاملين في الإدارة التربوية ، وأساليب الإدارة السائدة أوتوقراطية ، ديموقراطية ، خليط منها ) وغير ذلك<sup>(١٣)</sup> .

ومع محاولة تحقيق حدث في المنطلقات الإدارية التربوية في الزمن الحاضر ، وعناية بتدريس الإدارة التربوية في كليات التربية في كل أجزاء الوطن العربي ، وتركيز على البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمسؤولين الإداريين في وزارات التربية والتعليم . وإتباع أعداد إلى خارج الأقطار العربية لدراسة علم الإدارة ، إلا أن هناك مشكلات في الإدارة التربوية تعد عائقاً لنهضة تربوية إدارية منشودة .

ويمع عن هذا الدكتور/ محمد أحمد الغنام بما يلي : « إن إعطاء أولوية في برامج تطوير النظم التربوية في البلدان العربية - وغيرها من البلدان النامية - للتجديد أو التحديث الإداري ، مطلب لا توصي به دروس الماضي فحسب وإنما

(١٠) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، واقع التعليم في دول الخليج العربي ، دراسة مقدمة إلى منتدى الفكر العربي ضمن أوراق ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي - البحرين/ أكتوبر ١٩٨٧ م .

(١١) لمزيد من التفاصيل انظر التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت - وزارة التربية ، يوليو ١٩٨٧ م . ( تقرير غير مطبوع ) .

(١٢) منتدى الفكر العربي ، المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

توجيه كذلك - وأهم من ذلك ما تعانيه هذه النظم من أوضاع إدارية صعبة تصل به إلى حد « الأزمة » وهذه الأزمة تعبر عن نفسها في ثلاثة أبعاد متصلة هي :

أ - قصور الإدارات التعليمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة .

ب - بعد هذه الإدارات عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة ، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها .

ج - عجز هذه الإدارات بطبيعتها - أي بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدائها الراهنة - عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة<sup>(١٣)</sup>

#### - ثم ماذا ؟

تعرضت الدراسات التالية لهذا التمهيد لجوانب مهمة من التربية ، وعالجتها بموضوعية تامة ، تضمنت اتجاهات في سياسة التعليم العام وبرامجه ، ومناهجه ، تتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة للأمة العربية ، وركزت على جوانب الضعف في ممارسة المؤسسات التعليمية قبل المرحلة الجامعية وسبل الخلاص منها ، وعلى مؤسسات التعليم العالي وكيف تتجاه هذه المؤسسات المستقبل بكل متطلباته ، وتعمل لا على مواكبته وإنما تكييفه والتحكم فيه ، ودور تلك المؤسسات في النهضة العلمية والتنمية . كما أفردت دراسة عن دور التربية غير المدرسية والذي يشمل المجتمع بكل فئاته ويمتد ليشمل الحياة ، وماذا ينبغي من أجل نقله من الهامش إلى لب العملية التربوية ليتكامل مع كل أجزائه النظامية . واستعرضت الدراسة الأخرى واقع التعليم الفني وسبل انطلاقه ، ليؤدي دوره العملي في التنمية المشودة للمجتمع وضرورة تحرير العقل العربي من مفاهيم سائدة ، تجعل من الأعمال الذي يؤدي لها ذلك النوع من التعليم مرتبه أدنى من الأعمال الأخرى . إن الطريق طويل وإن أول خطواته هذه النظرة الفاحصة التوعمية لما تم وما لم يتم ، وحين يكون تأثير التربية محدود في مسار الأمة في الوقت الراهن ، فإن ذلك لا يعني عدم قدرة التربية على تحقيق ذلك مستقبلا . وبهذا يشير أحد أعلام التربية حين يقول :

إذا كانت الحركة التاريخية للأمة العربية خلال الثلاثين سنة الماضية - أقل أو يزيد - تدلنا على أن التربية في الوطن العربي أثبتت قدرة محدودة على بناء هذه الأمة وصياغة مستقبلها وفق آمالها ، بل كانت لها تأثيرات جانبية سلبية أحيانا ، فليس معنى ذلك أن التربية في المستقبل القريب والبعيد لا يمكنها أن تضاعف قدرتها على البناء وصنع المستقبل اللاحق

(١٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج - الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية و تجديد الإدارة - ثورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، تقديم محمد أحمد الغنام ، ١٩٨٤ م .

بالسرعة المرجوة وفي الاتجاه السليم . ذلك رهن بالتغيرات التي تطرأ على العوامل المتحركة في هذه التربية والمرتبطة بها من الداخل والخارج . صحيح أن بعض هذه العوامل لا يمكن السيطرة عليها من جانب الأمة العربية ، ولا من جانب التربية - مثل التغيرات والأوضاع الدولية . لكن بعضها الآخر ، وهو الذي يعمل عمله المباشر في الوطن العربي يمكن التعويل عليه في تنمية قدرة هذه التربية بالفعل .

فالتربية إذا أخلص لها النظام السياسي في حرية وديمقراطية ، وأخلصت هي له على بصيرة ، وهي إذا وجدت تنظيمًا شعبيًا كما تركز عليه مثلًا تغذيه وتسنده ، وهي إذا أجمع عليها واجتمع لها العمل العربي المشترك الجاد ، وهي إذا استلهمت في غوها الذات الثقافية العربية ، وتحسدت قيمها الأصيلة ، ووعت احتياجاتها وأمالها بدلًا من الانبهار بنماذج غربية أو شرقية ، وهي إذا تحالفت مع وسائل الاتصال والإعلام من أجل بناء عزيز للوطن والمواطن ، وهي إذا مدت بصرها واهتمامها إلى القطاع غير النظامي أو غير المدرسي وأعطت أولوية لتعليم الكبار وبخاصة الذين فاتهم فرصة التعليم المدرسي ، كل هذا مع مراجعة مدروسة لإدارتها وبنائها ومحتواها وأدواتها وتشريعاتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية . وبخاصة بمواقع العمل في المجتمع ، ومع عزم على التحول من صناعة الكلام إلى بناء الإنسان ، ومع إعادة النظر في دور المعلم وتكوينه ومركزه المادي والأدبي . . إن التربية إذا أصابها وأصابت كل ذلك أمكنها أن تضاعف من قدرتها على التغيير وأن تصحح مسارها وتعزز مافاتها أن تقدمه للأمة العربية في عقود سابقة<sup>(١٤)</sup> .

إن التربية القادرة على صياغة المستقبل ، هي التربية التي تغرس المفاهيم الصحيحة ، يدرکها أفراد المجتمع وتنتجها حياته على هدى هذه المبادئ والمفاهيم من :

١ - استيعاب القيم الحقيقية والخطيرة للزمن والوقت والعمر ، إذ لا مستقبل لفرد أو أمة لا يؤرقها الوعي بالوقت بل لم تضع نفسها على أول طريق هذا الوعي .

٢ - رغبة في العلم قبل العملية التعليمية ومواكبة لها ، فلا قدرة للمتعلم على التعلم دونما حبة له .

٣ - إدراك معنى السلام والسعي لتحقيقه ، سلام مع النفس ومع الغير من مجتمعه ، وسلام شامل على الأرض قائم على العدل .

٤ - التمسك بالكرامة والدفاع عنها وعدم قبول الذل والهوان ، فلن تقوم قائمة لأمة تهرس أفرادها منذ طفولتهم على الذل والنفاق والجبن .

٥ - الوعي بالمعنى الصحيح للسلطة والإدارة ومسؤولية صاحبها أمام الله وأمام ضميره ، وهذا يقتضي أن تغرس التربية فكرة الحساب الدائم للضمير ، وأمة أفرادها تملك ضمائر أقوى من الأهواء الطاغية .

(١٤) محمد أحمد الغنام ، « دور التربية في صنع مستقبل الأمة » مكتب البونسكو الإسلامي للتربية في البلاد العربية « التربية الجديدة » ، العدد ٢٣ ، ١٩٨٣ م ، ٢٥ .

٦ - الإحساس بالمسؤولية تجاه إعمار الأرض وليس إفسادها وعلى التربية أن تفرس اليقين بأن كل فرد عليه واجب يقوده في كل خطوة وفكرة وإجراء وقرار بأن يكون معمرًا .

٧ - الفهم لمكانة المال ودوره والمطلوب أن يدرك أفراد الأمة قدرة المال على خدمة الحياة لا أن تسخر الحياة للمال ، وعي بعلاقته الحيوية بقيام الأمم وسقوطها وتحلل أفرادها ، وعلم بالدور الحكيم للمال في مجال الفرد ودنيا الأمة ، بحيث يؤثر ذلك في تعديل مسار الجميع للمال ثم الإنفاق في حياة الأسرة اليومية ثم بتصحيحه لمسار الإنفاق العام .

إن تربية هذه أديارها قادرة على صنع المستقبل . وإن المستقبل الذي تنشده الأمة لن يتحقق إلا بهذه التربية . -إن المستقبل هو ما تفعله الأمة اليوم من حشد للجهد البشرية ، وتمكين العقول وتهيتها من خلال تربية سليمة ، وهذا يتم فعل المستقبل البهيج وتتبلور صورته الناصعة .

والله الموفق . . . ،

\*\*\*

## المراجع

- ١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، « استراتيجة تطوير التربية العربية » ، ١٩٧٩ م .
- ٢ - جامعة الملك عبدالعزيز ، « وقائع المؤتمر الأول لإعداد المعلمين » ، ١٣-٨ صفر ١٣٩٤ هـ .
- ٣ - جامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، « وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي » الدوحة ، يناير ١٩٨٤ م .
- ٤ - سعيد اسماعيل حل ، « الفكر التربوي الحديث » ، عالم المعرفة ١١٣ ، مايو ١٩٨٧ م .
- ٥ - عبدالعزيز عبدالله الجلال ، « تربية السير وتحالف التنمية » ، عالم المعرفة رقم ٩١ ، الكويت ، يوليو ١٩٨٥ م .
- ٦ - الدكتور/ عمر محمد التومي الشيباني ، « تطوير النظريات والأفكار التربوية » ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧١ م .
- ٧ - الدكتور/ فاخر هائل ، « معالم التربية » دار المعلم للملايين ١٩٨١ م .
- ٨ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل ، مقتضيات القرن الحادي والعشرين » ، ١٩٨٧ م .
- ٩ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادات التربوية » ، الرياض ، ١٩٨٤ م .
- ١٠ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « التربية والتنمية الإقليمية » الرياض ، ١٩٨٤ م .
- ١١ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « معلمو الغد » ترجمة تقرير مجموعة هوانز ، ١٩٨٨ م .
- ١٢ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، « واقع التعليم في دول الخليج العربي » ، دراسة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، البحرين / أكتوبر ، ١٩٨٧ م .
- ١٣ - مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، « التربية الجديدة » ، أعداد ٢١ و ٤٠ و ٤١ ، ديسمبر ١٩٨٠ م ، يناير ، وأغسطس ١٩٨٧ م .
- ١٤ - منتدى الفكر العربي ، عمان - الأردن ، « المخطط العام لشرع مستقبل التعليم في الوطن العربي » ١٩٨٧ م .
- ١٥ - وزارة التربية - دولة الكويت ، « التقرير الحتمي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت » ، تقرير غير منشور ، يوليو ١٩٨٧ م .
- ١٦ - الدكتور/ يوسف عبدالمعطي ، « أمة معرضة للخطر » ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤ م .



تمهيد :-

لعل أفضل ما يهيئ لهذه الدراسة ، هو أن نبداً بتحديد المراد بمصطلح « التعليم العام » الذي أضيفت إليه في عنوان الدراسة مصطلحات السياسة والبرامج ، والمناهج . وسنعرض لذلك هذا المصطلح والممارسات التي تبنى عليه في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم العربي .

أ - في الولايات المتحدة الأمريكية :-

مصطلح « التعليم العام » ترجمة لمصطلح -Gener al education وأحدث تعريف له هو : أنه تعليم مقصود ، يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمنهج محوري عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم . ووصف « عام » لا يشير إلى الطلاب وإنما يشير إلى المواد والخبرات التعليمية التي يتعرضون لها . وليس المصطلح معادلاً لمصطلح المدرسة العامة Common School ولا لمصطلح التعليم الأساسي (Purves, 1988 p.1).

وحيث نتأمل هذا التعريف نجد أنه تعريف لفظي ثنائي الطرف ، لم تحدد فيه المعارف والمهارات والقيم ، ولم تعين فيه مرحلة عمرية أو تعليمية لمجموعة الطلاب ، بل إنه ينفي معادلة المصطلح بمرحلة التعليم الأساسي أو المدرسة العامة . وهذا يعني أن مصطلح « التعليم العام » له مقتضيات في كل مراحل التعليم : الابتدائي ، والثانوي ، والعالي أو الجامعي .

## خواتمات حديثية في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه<sup>(١)</sup>

احمد المهدي عبد الحليم<sup>(٢)</sup>

(١) يجري التوفيق في هذه الدراسة على وضع ثلاث معلومات بين قوسين : الأولى لقب المؤلف والثانية سنة النشر ، والثالثة رقم الصفحة . وفي نهاية الدراسة يجد القارئ ثبت المراجع مرتباً ترتيباً هجائياً لألقاب المؤلفين .

(٢) الأستاذ غير المنطرح بكلية التربية - جامعة عين شمس .

ويرغم حداثة هذا التعريف فإننا نجد له سابقات تؤكد - فكرا وممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية . . كيف ؟

ففي عام ١٨٤٥ م كتب المسؤول الأول عن التعليم في ولاية « إلينوي » عما كان يسمى - آنذاك - مدارس الشعب Schools of People يقول : إنها المدارس التي تتكيف مع رغبات الناس ، وضرورات حياتهم العامة ، وتأخذ في اعتبارها الاهتمامات المادية لهم كما ترعى بعض الاهتمامات العليا لشباب الولاية ، وحكومتها ، وأنها المدارس التي تصمم لتعاون التلميذ بصورة فردية ، وتشجع التلاميذ على النجاح والتقدم في الأعمال التي سيضطلعون بها ، وجعلهم مواطنين أكثر ذكاء .

(Illinois State Board of Education 1972 p. 10)

وكانت الدراسات التي أشير إليها في ذلك المقام هي : الهجاء ، والخط وقواعد اللغة الانجليزية ، والجغرافيا الحديثة ، وتاريخ الولايات المتحدة ومدارس الشعب في ذلك الحين هي ما اصطلح أخيرا على تسميته « المدارس الابتدائية » .

في عام ١٩٨١ اقترح أحد أعلام التربية تعريفا للتعليم العام وكان ذلك في سياق معالجة المصطلح « التعلم العام » Common Learning فوصفه بأنه جزء من نتاج التعليم ، الذي يتوقع أن يحصل عليه من يتكون المدرسة من أساسيات المعرفة وأنماط الفهم التي تجعلهم قادرين على بناء ما تبقى من حياتهم . ودعائه : الفهم المستوعب للسياسة والاقتصاد ، وطاقات المتعلمين على توسيع عقولهم من خلال الكتب بوصفهم مستهلكين للفنون والآداب ، ومفكرين مستقلين ، ومرشدين لأطفالهم (Hichinger, 1981 p. 119) وفي سياق حديثه عن المواد التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف في المدرسة الثانوية ، ذكر أن المواد التي يجب أن تدرس هي منهج المدرسة الثانوية المخطط بعناية فائقة في أوروبا ويشمل : التاريخ ، والجغرافيا ، والأدب ، والرياضيات ، والعلوم ، واللغات الأجنبية ، بشرط أن تعلم بطريقة متدرجة لجميع الطلاب 121 (Ibid. p. 121) هذا ، ويرغم الفاصل الزمني (١٣٦) علما بين هذين الوصفين للتعليم العام ، فإنه يمكن القول إن مناهج التأكيد فيها هو أن الغاية من التعليم العام ، هي الإعداد للحياة - ليس عن طريق الإعداد المهني فحسب بتهيئة المواطن في الحياة الفعالة في الثقافة الأمريكية .

وتجدر الإشارة هنا - إلى أن « هيتشنجر » يرى في المدرسة الثانوية في أوروبا مثالا يجب أن يمتدنى في أمريكا ، وتلقى وجهة النظر هذه اعتراضات كثيرة ، من أهمها ما يلي :

١ - أن « التعليم العام » في أمريكا ، تنتظم فيه ، في المدرسة الثانوية وفي التعليم العالي مجموعات من الطلاب ينتمون إلى أصول ثقافية مختلفة ، « الأقليات في أمريكا » والتصور الذي يعرضه « هيتشنجر » لا يلبي حاجات أبناء هذه الأقليات .

٢ - أن هذا التصور لا يلبي احتياجات مواقع العمل في الثقافة الأمريكية المعاصرة ، التي تنسم بالتقدم العلمي والتقني .



٣- أن هذه التصورات للتعليم العام ، يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ، ويحرم الأمريكيين من التعرف على ثقافات الأمم الأخرى التي تؤدي فيها أمريكا دورا وإن يكن صغيرا (Purves,1988p.5) هذا ، وتدل مراجعة المواد التي تقدم في المدارس الثانوية بوصفها جزءا من التعليم « العام » ، على أن مناهج هذه المدارس تشمل - أيضا - مواد أخرى هي : التربية البدنية ، وحكومة الولايات ، التدريب على الآلة الكاتبة ، وقيادة السيارات ، والتربية من أجل السلامة Safety Education .

### ب - في العالم العربي

يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في البنى التربوية في العالم العربي ، يتحدد في أنه التعليم الذي يقدم في مرحلة التعليم الابتدائي في كل الدول العربية ، وفي مرحلة التعليم الإعدادي في معظم هذه الدول عدا الدول التي أنشئت فيها مدارس للتعليم المهني في مستوى المرحلة الإعدادية ( المتوسطة وفي مرحلة التعليم الثانوي ، والتعليم العام في المرحلة الثانوية قسيم للتعليم الفني « الصناعي والزراعي والتجاري » وللتعليم المهني « دور المعلمين ، مدارس الفندقية والبريد ونحوها » .

ولا يتسع مقام هذا التمهيد لاستعراض أهداف التعليم العام في الدول العربية ، وتتبع المواد التي تدرس فيه ، وكلاهما متاح في وثائق كثيرة . ونؤثر محاولة التعرف على أهداف « التعليم العام » كما نصت عليها « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دعت الاستراتيجية إلى تغير بنية التعليم في البلاد العربية ، للوفاء بالحق الأصيل في التعليم لجميع فئات المواطنين ، ولكي يسهم التعليم في التنمية الشاملة ، ويتلاءم مع مطالب المجتمع العربي ، على أن يراعي في أهدافه شمولها للأهداف القومية والإنسانية ومطالب الكفاية والإنتاج .

ونصت الاستراتيجية تحت عنوان « التعليم العام » على أن « هناك حاجة ماسة إلى محور رئيسي من المهارات الأساسية ، والاتجاهات الدينية والخلقية ، وأصول المواطنة ، والاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو المجتمع مما يجعل التربية ذات وظيفة حضارية » .

ودعت « الاستراتيجية » تحت عنوان « التنوع في التعليم الثانوي » إلى ضرورة تحرير صيغ جديدة فيه ، وخصت بالذكر .

أ - المدرسة الثانوية الشاملة ، ووصفتها بأنها مدرسة شاملة لجميع الطلاب والميادين الدراسية الرئيسية : الفكرية والعلمية والإنسانية والاجتماعية والطبيعية والفنية ، وأنها المدرسة التي تتكامل فيها شخصية الطالب في جوانبها الروحية والفكرية والخلقية والجسمية ، كما تتكامل فيها الدراسات التي يربط فيها الفكر بالعمل ، وتتكامل فيها الجوانب الإنسانية والاجتماعية مع الجوانب الطبيعية والتقنية تأكيداً لتكامل المعرفة ، وهي المدرسة التي تنوِّق صلتها بالمجتمع تأثيراً بغير ما فيه ، وتأثيراً في تقدمه .

ب - المدرسة التقنية ، ووصفت بأنها المدرسة التي يعنى فيها بالتأكيد على اقتران الفكر بالعمل ، والاعتماد على العلم والتقنية وتطبيقاتها في الحياة ، كما أنها تعنى بالاتصال بمؤسسات الإنتاج والاسهام في مطالبتها ، والاستفادة من إمكاناتها . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥٨ .

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول : إن مصطلح « التعليم العام » في تصور الاستراتيجية » ، مصطلح « يجب إعماله في مرحلتي التعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي بنوعيه الشامل والتقني » تأمل مقولة اقتران الفكر بالعمل عند الحديث عن المدرسة التقنية » . كما يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في رؤية الاستراتيجية مطابق - في الشكل فقط - لما أوردناه عنه في الفكر التربوي الأمريكي ، بمعنى أنه تعليم مقصود ومنظم ، يتم في سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي معين ، ويهدف إلى إكساب الطلاب رصيذا عاما مشتركا من المعارف والمهارات والقيم من شأنه أن يؤدي إلى تنمية شخصياتهم ، وإلى زيادة فاعليتهم العقلية والاجتماعية والمهنية وبالتالي يسهم في التنمية الشاملة .

وأحسب - عند هذا الحد - أننا وصفنا الوعاء « التعليم العام » فمأذا من مضمون ما يحتويه الوعاء ، وما الاتجاهات الحديثة التي يراها كاتب الدراسة بشأنه ؟ ننتقل الآن إلى محاولة الإجابة عن هذا السؤال

#### أولا : في سياسة التعليم العام

##### ١ - الاتجاه نحو تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها

أشرنا - قبل - إلى أن التعبير اللفظي عن أهداف التعليم العام في العالم العربي ، يمكن أن يكون مطابقا للتعبير اللفظي عن أهدافه في الولايات المتحدة الأمريكية مثلا - أو لأهدافه في أي بلد آخر والتعبير اللفظي يمثل رموزا تختلف مدلولاتها من ثقافة إلى ثقافة أخرى . وقد أدى هذا التشابه اللفظي إلى كثير من الخلط والتلبس في مسيرة التعليم العام في البلاد النامية . ويقتل هذا الخلط ، في أن الدول النامية ظلت أسيرة النظام التعليم الاستعماري الذي أنشئ فيها قبل تحقيق استقلالها عن الدول المستعمرة . وتشير الدراسات العالمية المقارنة إلى أن كثيرا من الدول النامية - بحلول عام ١٩٨٠ - قد غدت معرضا عالميا كبيرا ، لأشعثات من النماذج والفلسفات والنماذج التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعي مرتدية شعارات التجديد أو التحديث أو التطوير .

وتؤكد هذه الدراسات أن هذه التنظيمات والنماذج المستوردة ، لم تفلح في تشكيل النظام التعليمي في الدول النامية بصورة تجعل التعليم متكيفا مع الاحتياجات الخاصة لهذه الدول ، وملاميا لظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية « كوز ، ١٩٨٧ ترجمة حربي وآخرين ، ص ١٠١ - ١٠٢ » .

وتقرر هذه الدراسات - أيضا - أن الدول النامية قد أخذت النموذج السائد في غرب أوروبا وفي أمريكا ، ويطبقته في مستويات التعليم المختلفة ، ونسبت الدول النامية أن هذا النموذج قد طور - أساسا - تحت ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية معينة ، وأن هناك شكاً كبيراً في مدى صلاحية تطبيقه في المواقع الاجتماعية الثقافية الجديدة في الدول النامية « حسين ترجمة الرشيد ، ١٩٨٨ » .

هذا والاتجاه الحديث في فلسفة « التعليم العام » ، هو جعل هذا التعليم أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . وهذه مقولة تحتاج إلى توضيح بقدر ما تسمح به مقتضيات هذه الدراسة .

الثقافة مفهوم تجريدي لا يمكن لمسه ، وإنما يستدل عليه بما هو كائن في عقول الناس ووجدانهم من معتقدات وقيم وطموحات وإنجازات .

والثقافة - أيضا ظاهرة إنسانية في جوهرها تكتسب بالتعلم والمحاكاة ، ولا تورث بطريقة بيولوجية ، وقد هيء للإنسان أن يؤسس النظم الثقافية بفضل ما وهبه الله من خصائص وإمكانات : بعضها عقلي ، يمثل في قدرة الإنسان على التفكير والتذكر ، والتخيل ، والتفسير ، والتعليل ، والتدبر ، والتخطيط والتجريد ونحوها من العمليات العقلية ، وبعضها اجتماعي نفسي ويمثل في حاجة البشر - فرادى ومجتمعين - إلى التواصل مع بعضهم بعضا ، وإلى الاعتماد المتبادل لسد حاجات اجتماعية ، تقلل من مظاهر الصراع والاصطدام فيما بينهم ، لتحقيق غاية اجتماعية كبرى ، هي تماسك الجماعة الثقافية واستمرار الثقافة ، بصورة تتجاوز فيها حياة الجماعة حياة الذات الفردية فيها .

الثقافة - على النحو الذي أوضحنا - ليست مجرد شيء ينتمي إليه الأفراد ، وإنما هي رموز لأشياء يملكها (Said 1983p.9) تتمثل في تصورات أبناء الثقافة الواحدة للكون وخالفه ، وللحياة وغايتها ، ومكانه الإنسان في الكون ودوره فيه ، كما تتمثل في المعتقدات والقيم التي يؤمنون بها ، فتدفعهم إلى العمل والكفاح والنضحية والصبر على المكاره لتحقيق حياة فاضلة يتطلعون إليها ، ويجهادون في سبيلها ، وإن لم تتحقق بصورة كاملة ، وتتمثل الثقافة أيضا في النشاط المعرفي والفكري السائد بين أبناء الثقافة سواء في ذلك موضوعاته ، ومحتوياته ، وطرائق التفكير المستخدمة فيه - هذا بالإضافة إلى ألوان الإبداع الجمالي والفني التي تفرزها الثقافة ، وتؤثرها الجماهير الواسعة من أبناء الثقافة على ما عداها في الاستمتاع ،

وتؤكد بعض الدراسات الحديثة أن الثقافة تؤدي دورا جماعيا ، تصهر فيه من ينتمون إليها ، وتيسمهم بحميم أحد ، يتجاوزون به علاقات الانتهاء الأسري ، كما تؤدي الثقافة دورا مانعا أو فارقا ، يمثل في تمييز أبناء كل ثقافة عن أبناء الثقافات الأخرى ، والتمييز لا يعني الابتزاز ، وفي تحديد المفاهيم والقيم والممارسات الخارجية عن الثقافة (Tbid) هذا ، ووحدة الثقافة لا تعني أن تتطابق كل فئاتها في المعارف والمشاعر والاتجاهات والسلوك واللوان السلوكية والاستمتاع . وهذا يعني تنوع الثقافات داخل الثقافة الواحدة تبعا لاعتبارات المهنة ، والجنس ، والموقع الجغرافي والنشئة الاجتماعية ، وفرص التعليم المتاحة لفئات مختلفة داخل الثقافة الواحدة .

وتؤكد الأدبيات الحديثة في التربية ، على ضرورة ربط التعليم العام في أهدافه ومناهجه بالتنمية الثقافية ، واتخاذ وسيلة إلى غاية كبرى ، جماعها تحرير الطاقات العقلية والاجتماعية والوجدانية لكافة من ينظمون في التعليم ، وتطوير قدراتهم على المشاركة الفعالة في تحديد غايات مجتمعاتهم ، وجعلهم قادرين على الاسهام في تحقيق هذه الغايات .

وتتحدث هذه الأدبيات بصورة واسعة ومكثفة ، عن مفهوم التعليم الثقافي أو « السامية الثقافية » (Cultural Literacy) « راجع : Westbury and Purves (eds) 1988 » واستأذن في تأجيل الحديث عن هذا المفهوم الآن ، على أن أفصل القول فيه عند الحديث عن برامج التعليم العام ومناهجه .

وأكتفي هنا بالقول ، أن بعض الأدبيات التربوية الحديثة نسبياً - توشك أن تحصر هذا المفهوم في تعلم « اللغة القومية » . بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية ، وبوصفها - أيضاً - أداة التعلم ووسيلة التعليم ، في كل الأنظمة المعرفية أو مجالات المعرفة التي يتعرض لها الطلاب في التعليم العام (Weinreich 1963) .

وتأسيساً على وجهة النظر هذه ، وفي سبيل تبرير مقولة أن اللغة القومية هي محور التعليم العام ، يقول المتخصصون : إن اللغة القومية تؤدي ثلاث وظائف تعتبر المحور الأساسي في « السامية الثقافية » Kadar-Fulop in Press وذلك على الوجه التالي :

- اللغة وسيلة فعالة في التواصل الثقافي ، إذ من شأن إتقان تعليمها أن يجعل الفرد قادراً على التواصل مع أبناء ثقافته . بصورة يتخطى فيها حدود الزمان والمكان ، وعلى استيعاب التراث الثقافي لأمته في مجالات المعرفة المختلفة . وأداء اللغة هذه الوظيفة على أكمل وجه ، يقتضي أن يتعلم الطلاب في التعليم العام المعايير الثقافية للغة في أنظمتها المختلفة : النظام الصوتي ، والنظام الصرفي ونظام الدلالات ، والقواعد والاجراءات التي تتحكم في التواصل اللغوي الشفهي والتحريري في اللغة القومية .

- إن تعليم اللغة يسهم في تنمية ولاء المتعلمين للثقافة ، ويجعلهم يتقبلون ويقيمون معاييرها ، كما أنه يفرس فيهم الرغبة في الحفاظ على اللغة ، والحرص على تنميتها .

إن تعليم اللغة يؤدي دوراً هاماً في نمو الفرد ، فبمجرد أن يتقن الفرد لغته القومية ، وينمي فيه الولاء للغة وثقافتها - فإنه يستطيع أن يستخدم مهاراته اللغوية والعقلية في التفكير المستقل ، وتحسين الذات وهذه الوظيفة - فيما نظن - هي ما قصد إليه « فيجوتسكي » حين قال إن تقدم النمو الفكري للطفل - في الواقع - يبدأ من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وينتهي بتكوين ذاته ، وبلوريتها (Vygotsky 1956) .

ويجدر بنا أن نؤكد أن الانحياز الذي نتحدث عنه بشأن أن يكون التعليم العام وسيلة الأمة العربية لتأكيد هويتها الثقافية ، لا يعني بأية حال « الانغلاق الثقافي » ، فتاريخ الثقافة العربية - عبر العصور - يؤكد عراقيتها ، كما يؤكد تأثيرها في كثير من الثقافات في أجزاء متباعدة في العالم ، وتأثيرها بهذه الثقافات وقابليتها الفريدة للتطور والتحديث ، في كل ما يخص الشؤون والذنية المتغيرة في حياة البشر « عبد الحليم ١٩٨٦ » .

كما أن تجديد الهوية الثقافية « لا يعني التبعية التربوية ، أو ذوبان ذاتية الثقافة العربية في الثقافات الأخرى تحت شعارات : التجديد أو التحديث أو التطوير أو العصرية ، ولكنه يعني أن تحتفظ الثقافة العربية بخصوصياتها ، وأن

تواكب - في الوقت ذاته - متطلبات التطور المعاصر الذي أحدثته الانفجار المعرفي ، والثورة التقنية ، والثورة في نظم التواصل والمعلومات .

ومما يلفت النظر ويشد الانتباه ، أن يجد المرء في وثائق الدول العربية عن التعليم وتطويره مقولات ، تنصف بالجودة والحكمة والبالغة عن دور التعليم في تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية ، وفي بناء الشخصية العربية الإسلامية المعاصرة « مثلاً : سرور ، ١٩٨٧ ، ص ٩٤ : ٩٥ ، ومثل هذه المقولات ضروري جداً ، ولكنه غير كاف ، وانتقال ما ترمز إليه المقولات الخاصة بتأكيد الذاتية الثقافية وتجديدها ، - في التعليم العام - من المستوى النظري والفكري إلى مستوى الممارسة والتطبيق العملي يقضي إجراءات كثيرة ، وهذه الإجراءات لم تلق بعد اهتماماً من المسؤولين عن تطوير التعليم العام في البلاد العربية .

#### نحو صيغة جديدة في سياسة تطوير التعليم العام « من الصيغة الصناعية التقنية إلى الصيغة الثقافية الأيكولوجية »

تزخر أدبيات التربية الحديثة ، بالدعوة إلى تبني صيغة Paradigm جديدة في محاولات تطوير التعليم أو إصلاحه ، وقد أسست الصيغة الجديدة على نتائج دراسات علمية ، أجريت على مؤسسات التعليم « المدارس والجامعات » في الولايات المتحدة الأمريكية بدأت في نهاية عقد الستينيات ، واستمرت خلال عقد السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، وتم نشر نتائج هذه الدراسات ، وبلورة الصيغة التي انبثقت عنها في مصادر كثيرة راجع مثلاً Sarason : 1982, Baldridge and Deal (eds) 1983 Goodlad, (1984).

وسوف نحاول هنا إيجاز المعالم الرئيسية للصيغة التقليدية في تطوير التعليم العام ، والتي توصف بأنها « الصيغة التقنية الصناعية » .  
Industrial - Technological Paradigm

ثم نتنقل بعد ذلك ، إلى توضيح أساسيات الصيغة الحديثة في تطوير التعليم . تلك الصيغة التي يتعامل فيها مع مؤسسات التعليم على أنها نسق ثقافي إيكولوجي "Culture Ecosystem"

#### الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم :

تعتمد هذه الصيغة على مجموعة من الافتراضات الأساسية ، في تصور نظام التعليم ، وفي كيفية تطويره أو إصلاحه ، ومن أبرز هذه الافتراضات ما يلي :

#### ١ - تصور التعليم « نظاماً » مطلقاً :

ينظر إلى التعليم في هذه الصيغة على أنه نظام مطلق قوامه : مدخلات "Inputs" - ومخرجات "Outputs" -

وعمليات "Processes". وأن النظرية العامة في تحليل النظم التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير نظم المؤسسات العسكرية ، والصناعية ، والتجارية ومؤسسات الخدمات كالمستشفيات « مثلا » يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة في إصلاح نظام التعليم أو تطويره .

وقد نقل هذا التصور من مجال الصناعة وإدارة الأعمال في أمريكا إلى مجال التعليم ، ونقلت معه إلى التعليم مفاهيم وتنظيمات ثبت نجاحها مبدئيا في مجالات الصناعة وإدارة الأعمال ، ومن أكثر هذه المفاهيم شيوعا : مفهوم المحاسبية Accountability والتعليم المؤسس على الكفايات (Competency-Based Education) والادارة بالأهداف (Management by Objectives) والادارة العلمية (Scientific Management) ، ونظام التخطيط والبرمجة والميزانية (PPBS) ونظام التوصيل Delivery System .

هذا وقد دلت نتائج الأبحاث الحديثة على فشل هذا التصور ، حيث أكدت أن ممارسات إصلاح التعليم التي تحكمها استراتيجية المقولة الشائعة في تصور العمل في المصانع والشركات على أنه « مدخلات - عمليات - مخرجات » لم يكتب لها النجاح ، ودعت إلى ضرورة العدول عن الصيغة الصناعية التقنية « في تطوير التعليم (Sirotnik, 1987, pp. 14-62)

وتشير دراسات أخرى إلى خطأ تصور النظام التعليمي على أنه معادل لنظام المصانع ، الذي يتصف بوثاقة الصلة بين مكوناته (well-Coupled System) .

وتؤكد أن نظام التعليم نظام هش ، وأن الصلات بين مكوناته تنسم بالتراخي (Loosely-Coupled System) . وقد فصلت القول في هذا الصدد في دراسة أخرى « عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ٩ - ١٨ » .

## ٢ - فرض الإصلاح أو التطوير من أعلى :

وتستند الصيغة « الصناعية - التقنية » - في تطوير التعليم إلى افتراض ثان ، مغزاه أن إصلاح التعليم يمكن أن نجده في صيغة علوية مطلقة ، وذلك حيث يقوم من هم في قمة السلطة التشريعية أو من هم في قمة السلطة التعليمية أو كلاهما بوضع استراتيجية إصلاح التعليم ، ورسم خطة هذا الإصلاح ، وتحديد إجراءاتها ثم يوجهون مربياتهم للإصلاح في صورة قوانين ولوائح وتعليمات ، إلى من هم في وسط البناء التعليمي ومن هم في قاعدته ، ليقوموا بتنفيذها ويتولى أهل القمة متابعتهم ، ومراقبة أدائهم ومحاسبتهم .

وهكذا تفترض هذه الصيغة ، أن الإصلاح يجب أن يتخذ نموذجا خطيا من أعلى الى أسفل ، حيث يتولى أهل القمة مهمات تحديد الأهداف ، ووضع الخطط ، وتحديد المهام والأعمال في كافة جوانب العملية التعليمية ويقوم من هم دونهم بتنفيذ ما تفرضه السلطات المركزية .

وتدل الدراسات العالمية المقارنة على فساد هذا الافتراض . وتقرر أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتم بمجرد الأمر والنهي ، حتى في بلد يحكم عسكريا ، ويكون احتمال ذلك أقل في أي بلد حر ومتفتح على العالم . ( كوزم ، ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧ ، ص ٤٧ ) .

وتؤكد دراسات حديثة أخرى أن فرض سياسة إصلاح التعليم ، قد يؤدي في أفضل الأحوال إلى إصلاح يبطئ وقد لا يؤدي إلى أي إصلاح إطلاقا . ( Goodlad 1984, p. 31 )

### ٣ - النمط الرأسي للعلاقات في مهنة التعليم :

ويتسق مع الافتراضين السابقين ، ويكملها افتراض ثالث تنبأ الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم . ومعزاه أن العلاقات داخل بيئة العمل التربوي ، أصبحت علاقات رأسية تنساب فيها التعليمات والتنظيمات والقواعد والاجراءات من المراكز العليا في السلطة ، إلى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية .

هذا وتؤكد نتائج دراسات كثيرة ( Goodlad 1975 Sarason 1982 Goodlad 1984 ) خطأ هذا الافتراض وتزكي نقيضه ، وهو ضرورة النظر إلى العلاقات في مجالات العمل التربوي المهني على أنها علاقات أفقية ، لا تنمى فيها فئة من فئات المعنيين بالتعليم على فئة أخرى ، للمواجهة السياسية والاجتماعية والعلمية أو التكنوقراطية .

هذا بالإضافة الى أن الخط الرأسي التسلسلي في العلاقات التربوية ، من شأنه أن يسبب إحباطات كثيرة للعاملين فعلا في الممارسات التعليمية ( الموجهون والمديرون والمعلمون ) وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم ، وأن يحفزهم الى مقاومة الإصلاح بوسائل شتى . وقد سوغ هذا الوضع لبعض الباحثين ان يصف ثقافة المدرسة بأنها ثقافة تتسم بالمقاومة ، حيث لم يجدوا دليلا كافيا على أن المعلمين لديهم حتى مجرد الرغبة في الإصلاح الذي تفرضه السلطات العليا في قمة العمل التربوي ، سواء أكان ذلك الإصلاح موجها الى إعادة تركيب بنية التعليم ، او الى أحداث تغييرات في طرق التعليم داخل الفصول الدراسية . ( Heckman, 1988, p. 66 ) .

وهذا الموقف تعبر عنه رسالة معلم مصري نشرت في صحيفة الأهرام القاهرية يوم ١٩٨٨/٣/٩ تحت عمود « مجرد رأي » الذي يجرده صلاح منتصر يقول المعلم في رسالته استجابة لما يحاول وزير التعليم في مصر فرضه من إصلاحات .

« أنا أرى أن السيد الوزير يفكر بطريقة استنزائية وإرستقراطية ابعده ما تكون عن جوهر العملية التعليمية » .

واختتم الحديث عن هذا الافتراض الذي تنظم فيه العلاقات داخل العمل التربوي بصورة رأسية بتأكيد أنه مجاف لمجرد الفهم العام ، ولنمط العلاقات السائد في تطوير مهن أخرى كالطب والهندسة ، وأنه يميل لتأنيث بحوث كثيرة أجريت في مجالات مثل : التخطيط للتغيير ، وسيكولوجية التغيير ، وإدارة التغيير ، وسيكولوجية الجماعات بعامه والمهنية منها وبخاصة والتربوية منها بصورة اخص .

وتقضي واجبات الأمانة العلمية والمهنية أن يؤكد أن الصيغة الصناعية - التقنية في تطوير التعليم ، هي الصيغة المعتمدة في المحاولات الجارية لإصلاح التعليم في بعض البلاد العربية ( الأردن ومصر والكويت ) . وذلك على النحو الذي أوضحت في مكان آخر ( عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ص ٩ - ١٩ ) .

### • الصيغة الثقافية - الأيكولوجية •

نشأت هذه الصيغة نتيجة لدراسات استمرت سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية ، بدأت منذ أواخر عقد الستينيات في القرن الحادي وحشد لها عدد كبير من المفكرين والباحثين . وكانت بؤرة الاهتمام في هذه الدراسات ، هي معرفة طبيعة النشاط التعليمي الذي تنهض به المدارس والجامعات ، والكشف عن القوى والمتغيرات المختلفة التي تشكل هذا النشاط ، وتقدير مدى فاعلية كل منها . وأجريت الدراسات في الأعم الأغلب - تحت عنوان Study of Schooling . وهذا يعني أن هذه الدراسات عمدت في دراسة التعليم ، إلى المواقع العملية التي يتم فيها التعلم ( المدارس ) وافترض في هذه الدراسات - ضمناً - أن كافة الهيئات الأخرى المعنية بالتعليم ، سواء في الحكومة الاتحادية ، أو في حكومة الولايات أو في المناطق والأقسام التعليمية - أقول أفترض في هذه الدراسات أن كل هذه الهيئات ، والأجهزة تؤدي خدمات داعمة للوظائف التي تقوم بها المدارس ، وأن الأثر الحقيقي لجهود هذه الهيئات - سواء أكان أثراً إيجابياً أو سلبياً - يمكن التعرف عليه ، من خلال دراسة العمليات التي تجري في المدارس ذاتها . وأسفرت الدراسات عن وصف المدرسة والمدارس بأنها « نسق ثقافي إيكولوجي » وذلك على النحو الذي سنوضحه .

ويجدر بنا أن نبدأ بالإشارة إلى أن تصور المدارس على أنها نسق ثقافي إيكولوجي « يناقض بصورة حاسمة - في افتراضاته الأساسية ، وفي كافة الوجوه والإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتطوير التعليم - الصيغة « الصناعية - التقنية » التي أسلفنا الحديث عنها ، والتي تعتمد في تطوير التعليم على مقولة النظرية العامة للنظم ( مدخلات - عمليات - مخرجات ) .

لقد استخدم أسلوب تحليل النظم في مجالات التربية منذ منتصف الستينيات في القرن الحادي ، وكان مؤلف الدراسة الحالية أول من وظف هذا الأسلوب في محاولة لتطوير « نموذج لنظرية المنهج وممارسته » ( Abdel-Halim ، 1965 )<sup>(٣)</sup> .

واستخدم هذا الأسلوب - أيضاً - في الدراسة العالمية المقارنة التي قام بها « فيليب هـ كومز » ونشرت تحت عنوان « أزمة التعليم في عالمنا المعاصر : تحليل منظومي » عام ١٩٦٨ ، ونشرت ترجمتها العربية ( كاظم وجابر ، ١٩٧١ ) . وتجدر الإشارة إلى أن « كومز » قد عدل عن استخدام أسلوب تحليل النظم في دراسة تالية أعدها ١٩٨٥ ، وتم نشر ترجمتها العربية تحت عنوان « أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات ( ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧ ) ، ووصف « كومز » أسلوب تحليل النظم الذي استخدم في دراسته الأولى ، بأنه أسلوب كانت له جاذبيته الخاصة آنذاك ، وأنه قد

(٣) تزامن مع جهد المؤلف آنذاك - حديث الفداء James B. Macdonald تحت عنوان : Curriculum Theory في اجتماع عقد لأساتذة الناحج ( فلوريدا ، ١٣ أبريل سنة ١٩٦٤ ) .



وجه إليه نقد كثير، من قطاعات مختلفة من المهتمين بالتعليم سواء في الدول الغربية الرأسمالية وخاصة الأكاديميين أنصار اليسار الجديد في الولايات المتحدة، أو الدول ذات الأنظمة الشيوعية الاشتراكية.

وأوجز فأقول إن الصيغة «الصناعية - التقنية» في تطوير التعليم قد أصبحت تمثل فكراً تربوياً متخلفاً، وأن هناك دعوات ملحة إلى ضرورة التحول عن هذه الصيغة إلى الصيغة الجديدة، التي ينظر فيها إلى مدارس التعليم على أنها «نسق ثقافي أيكولوجي».

ووصف المدرسة أو المدارس في هذه الصيغة بأنها «نسق» يعني أنها تمثل منظومة معقدة، تتعدد مكوناتها، وتختلف وظائفها، وتبين العمليات الداخلة فيها، وأنها برغم هذه التعقيدات قابلة للفهم والتحليل والتشخيص والتطوير، فهي إذن «نظام» نعم، ولكنه نظام ليس مماثلاً لنظام المصانع والمؤسسات الاقتصادية والتجارية.

ولهذا جاء الوصف الثاني «ثقافي» فماذا يعني هذا الوصف؟

هذا الوصف يعني، أن المدارس في كل بلد من بلاد العالم تمثل ثقافة، وهذه الثقافة تميز المدارس في الصين عن المدارس في اليابان أو في أمريكا أو في مصر وأن كل مدرسة في أي بلد، تمثل ثقافة خاصة بها. وإن اتفقت مع المدارس الأخرى في الهياكل المظهرية العامة، كالبناء والمعامل والمناهج ونوعية المدرسين. كيف؟

إن وصف المدرسة، أي مدرسة، بأنها «ثقافة» يعني أن مجموعة البشر في هذه المدرسة (الطلاب والمعلمون) لديهم مجموعة من: المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات، والاهتمامات والمعارف، ووجهات النظر، والعادات والفكر وفي العمل. وأن هذه المنظومة الثقافية (إن شئت) هي التي تدفع هؤلاء البشر إلى النبوض بأعمال بذاتها، والعزوف عن أعمال أخرى، وتقبل بعض الأفكار والتجسس لها، ورفض بعض الأفكار ومقاومتها. واستناداً إلى هذه المقولة، كان وصف المدرسة والمدارس بأنها نظام «ثقافي» وأن تطويرها لا يمكن أن يتم إلا إذا فهمت ثقافتها فهماً حقيقياً. وفي عبارة أخرى تقول أن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم، هي محاولة إحداث تغيير في ثقافة المدرسة بوسائل شتى سنشير إليها في مكان تال - ونكتفي هنا بالقول أن الفرض والإملاء والهيمنة وسائل غير مجدية في تغيير هذه الثقافة.

ونتقل الآن إلى الوصف الثالث «أيكولوجي» لنقول أنه يعني أن كل مدرسة تحمل في بيئة طبيعية، وتكتنفها بيئة اجتماعية، وأن مكونات هذه البيئة بشقيها تؤثر سلباً وإيجاباً في التوقعات من المدرسة وعلى أداء العاملين في المدرسة، وتعني بهم الطلاب والمعلمين، وتضم هذه البيئة الطبيعية - الاجتماعية، متغيرات ذات أثر في انجازات العاملين فيها من أبرزها: الموقع الجغرافي للمدرسة ومبانيها وإمكاناتها وتجهيزاتها، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي إليها التلاميذ، وحجم المدرسة، ومدى الدعم الذي تلقاه المدرسة من مجتمعها المحلي بعمامة ومن مؤسسات الخدمات فيه بخاصة.

فمدارس الكفور والعزب في ريف مصر (مثلاً) تختلف في هذه السمة عن مدارس العاصمة، والمدارس في البادية تختلف عن مدارس الحضر، والمدارس في المدن الساحلية تختلف عن نظيراتها في المدن غير الساحلية، والمدارس في المجتمعات الحديثة ومواقع استصلاح الأراضي تختلف عن المدارس في المواقع القديمة المستقرة وهكذا.

ولا يحسب أحد من القراء أن الأوصاف الثلاثة التي تروى بها الصيغة الجديدة التي تدعو إلى بنيتها في تطوير التعليم ، هي افرازات لفكر نظري محض ، وإنما هي نتائج لملاحظات وفحوص علمية تعددت فيها أدوات البحث ، وأجريت في الواقع العمل لحركة التعليم في المدارس ، ثم حولتها عقول حادة وجادة ومخلصة وأمينة إلى المستوى المعرفي الذي عرضناه ، والذي يمكن اتخاذه دليلاً للعاملين على تطوير التعليم في البلاد العربية .

ولن يسمح سياق هذه الدراسة ، بإيراد أمثلة كثيرة لنتائج البحوث التي أدت إلى افراز هذه الصيغة « التعليم في المدارس » نسق ثقافي أيكولوجي . وقد يكون كافياً أن أعرض بعض النتائج لدراسة استمرت عدة سنوات تحت عنوان Study of Schooling قادها وأشرف عليها واحد من أبرز رجال التربية في أمريكا ، وأكثرهم شهرة ، وأغزهم خبرة بالقضايا الجدلية في شئون التعليم هو « John I. Goodlad » .

أجريت الدراسة على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والثانوية ، اختيرت من أقاليم مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، واختلفت المدارس من حيث الحجم ، ومن حيث المستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسر التي ينتمي إليها الطلاب - وشملت الدراسة ١٠١٦ فصلاً دراسياً ، ضمت ١٧١٦٣ طالباً ، واستقطبت فيها - بطرق شتى - آراء ١٣٥٠ معلماً ومعلمة ، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من آباء الطلاب ، وأمهاتهم .

ونشرت نتائجها تباعاً ، في تقارير فنية بلغ مجموعها خمسة وثلاثين تقريراً ثم صدر بشأنها كتاب شامل ( Goodlad, 1984 ) .

وفيما يلي نعرض بعض نتائج الدراسة كما أشير إليها في بعض المصادر المتعلقة بها ( Goodlad, 1984, Ch. 8, Heckman, 1988, pp. 63-78 ) .

هناك أوجه شبه كثيرة بين المدارس من حيث المظهر المادي العام ، وذلك على النحو المائل في المظهر العام المشترك لمؤسسات الخدمات كمكاتب البريد والمستشفيات . - هناك أوجه كبيرة من الشبه في المدارس بين المناهج والكتب والتنظيم المدرسي وممارسات التعليم .

• عند تصنيف المدارس إلى مدارس جيدة في أدائها - بصفة عامة - ومدارس ضعيفة في أدائها اتضح أن المدارس الجيدة هي المدارس التي تتصف بالصفات التالية : -

• المدارس التي أتيحت لها قيادة إدارية رشيدة ، تتصف بالقدرة على معالجة ألوان الصراع التي تنشأ بين المعلمين والإدارة ، أو بين المعلمين بعضهم بعضاً أو بين المعلمين والطلاب ، أو بين الطلاب بعضهم بعضاً بطريقة إنسانية ديمقراطية .

• المدارس التي تحرص إدارتها على إتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات لمناقشة المشكلات التي تخص المدرسة ، والإسهام في اتخاذ القرارات وفي تنظيم أعمال المدرسة .

\* مدارس يحرص فيها مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس ، على أن يسود فيها جو من الاحترام والمودة والثقة المتبادلة ، ويسعى كل فرد فيها الى طلب العون من الآخرين دون حرج ، وفي عبارة أخرى قيل أنها المدارس التي يبدو فيها الشعور بالتضامن والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا ، وبينهم وبين الطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا .

\* المدارس التي تلتزم في انجاز أعمالها بوضع نظام لأولويات العمل فيها ، يسهم فيه كل أعضاء هيئة التدريس ، ثم يلتزمون به ، بحيث لا يجوز الانتقال الى مجال من مجالات العمل إلا بعد إكمال ما هو أهم منه في ترتيب الأسبقيات .

\* المدارس التي تزيد فيها العناية بالمناخ الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية ومناسبات الترفيه .

\* المدارس التي تزداد فيها الصلات بين المدرسة والأسر التي ينتمي اليها الطلاب ، وتستغل هذه الصلات بطريقة علمية منتظمة .

\* المدارس صغيرة الحجم ، من حيث عدد الطلاب المقيدين فيها ، سواء أكانت في الريف أو في المدن أو في الضواحي . هذا ، والنمط العام الذي كشفت عنه الدراسة بالنسبة للمدارس ضعيفة الأداء - بوجه عام - يصفها بأنها مدارس تنسم بالسماوات التالية مجتمعة : مدارس المدن ، ذات الحجم الكبير (مقاييسا بعدد الطلاب المقيدين فيها ) ويتمتع معظم طلابها الى الأقليات التي تعيش في أمريكا ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستواها الاقتصادي - الاجتماعي والتعليمي .

هذا وتحدد الإشارة الى أن نتائج هذه الدراسة ، أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي : السن ، ومستوى التعليم ، والتوجه السياسي ، والجنس ، وعدد السنوات التي قضاها المعلم أو المعلمة في مهنة التدريس ، ليست عوامل حاكمة في تمييز المدارس التي وصفت بأنها جيدة الأداء ، والمدارس التي وصفت بأنها ضعيفة الأداء .

نعتقد أن فيها قدمنا هنا من نتائج الدراسة ، ما يؤكد المقولة التي بنيت عليها الصيغة الجديدة التي ندعو إليها في فهم طبيعة عمل المدارس ، وهي أن المدارس ، وأن تشابهت في مبانيها ومناهجها ، ومارسات التعليم فيها تختلف في ثقافتها ، وأن العناصر المختلفة لهذه الثقافة ذات أثر كبير في مستوى أداء المدرسة . وتأسيسا على هذا نقول : إن عملية تطوير التعليم في البلاد العربية ينبغي أن تتحول من الصيغة « الصناعية - التقنية » الغالبة الى صيغة جديدة ، جوهرها أن مدارس التعليم تمثل نمطا ثقافيا إيكولوجيا .

هذا ، والسؤال الذي يتبادر الى الذهن الآن هو كيف يسار الى هذا التحول ؟ ونجيب عنه في الجزء التالي : -

#### الافتراضات الأساسية في الصيغة الجديدة ومقتضياتها في تطوير التعليم :

تستند الصيغة الجديدة في تطوير التعليم الى مسلمة فكرية أساسية ، وهذه المسلمة مقتضيات عملية في اجراءات التطوير . وسوف أحاول فيها يلي ، وفي عبارات مكثفة جدا ايراد هذه المسلمة ، ومقتضيات كل منها .

### \* التعليم ومهنة التعليم :

التعليم الذي تهتض به المدارس ليس علماً منضبطاً على النحو المائل في بعض أنظمة المعرفة كالرياضيات أو الفيزياء أو الجغرافيا ، ولكنه علم بمعنى آخر فهو علم ينتمي الى طائفة أخرى من العلوم ، يطلق عليها جميعاً مصطلح علوم الأداء Praxiology وتشمل : التعليم والطب والزراعة والهندسة والتمريض . وتختلف علوم الأداء عن غيرها من العلوم البحتة في أنها تقوم على دعائمين لا تنفصل أحدهما عن الأخرى ، الدعامة الأولى : معرفة نظرية تتمثل في قوانين كل علم ومبادئ ونظرياته ، والدعامة الثانية : ممارسات في الواقع العملي ، تجري على هدى من المعارف النظرية بهدف اختبار مدى صدق هذه المعارف النظرية ، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي شرع الفكر الفطري من أجلها ، وتؤدي هذه الممارسات الى نتائج يستفاد بها في تحديد مدى مصادقية الفكر النظري ، او تعديل بعض جوانبه ، او تصحيحها او اثبات بطلانها .

وفي عبارة أخرى أقول : إن علوم الأداء - والتعليم واحد منها - تعني بوصف الأداء الأمثل لتحقيق غايات معينة ، وأنها علوم يلتزم فيها الفكر مع العمل ، وتلتزم فيها النظرية بالتطبيق ، وبدون هذا الالتحام وذلك الالتئام فإن نظريات العلم تنسم بالعقم ، والممارسة تنسم بالعشوائية .

فالتربية واعني بها هنا التربية المقصودة - أو التعليم علم أداء ، ترفده معارف نظرية من علوم شتى : كالسياسة ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والانثروبولوجي وعلم النفس ، وعلم التواصل ، والعلوم الطبيعية والحيوية ونحوها ، وتوظف هذه المعارف في التعامل الفعلي مع ظواهر تربوية كثيرة تشير إليها مصطلحات مثل : التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، والمناهج ، وطرق التعليم ووسائل التقويم ، والامتحانات .

والوقوف في التعامل مع هذه الظواهر عند المستوى النظري فحسب « هرطقة » لا تغني ، والتعامل الفعلي مع هذه الظواهر دون أسانيد نظرية تدعم العمل وتحدد اتجاهاته وضوابطه ، عمل يجري في اطار المحاولة والخطأ . وكلاهما النظر الخالص ، والممارسة غير الموجهة - أمر يتجاوز الوضع الراهن لعلوم الأداء جميعها ، ويتجاوزته متطلبات العمل المهني .

وأعتقد ان علم الأداء الذي وسمت به التعليم هنا ، هو ما قصد اليه « ابن خلدون » حين قال « تعليم العلم من جملة الصنائع » وحين عرف الصناعة بقوله : أعلم أن الصناعة ملكة في امر عملي فكري . ( ابن خلدون ، . . . ، ص ٥٣٣ ) .

واللتحام الفكر بالعمل في علوم الأداء ، هو ما تحدث عنه جمال الدين الأفغاني في « خاطراته » حيث يقول :

« كل شهود ( مشاهدة أو ملاحظة ) يحدث فكراً ، وكل فكر يكون له أثر في داعية ( واقعة ) يدعو إليها ، وعن كل داعية ينشأ عمل ، ثم يعود من العمل الى الفكر ، دور يتسلسل ، ولا ينقطع الانفعال بين « الأعمال » والأفكار ما دامت الأرواح في الاجساد ، وكل قبيل هولاء اخر عماد ، آخر الفكر أول العمل ، وأول العمل آخر الفكر ( الأفغاني ، ١٩٣١ ، ص ٣٢٢ ) .

والتعليم « مهنة » تتوفر على العمل فيها فئات من العاملين في مستويات مختلفة : أعضاء هيئات التعليم في الجامعات وفي مراكز البحث العلمي المعنية بالتعليم ، والعاملون في الوزارات المركزية للتربية والتعليم ، والعاملون في مناطق التعليم والموجهون التربويون والمعلمون في المدارس . وهكذا .

والغاية العليا للجهود التي تبذلها كل هذه الفئات ، هو ما تحققه عمليات التعلم والتعليم التي تتم داخل المدارس في المعلمين انفسهم ، سواء في ذلك ما يتصل منها بالجانب المعرفي والعقلي ، وما يتصل بالجانب الوجداني والعاطفي ، وما يتصل بمهارات الأداء المختلفة ، وما يتصل بأنماط السلوك الاجتماعي والتسليم بهذه الغاية العليا ، يجعلنا نقول ان التحليل النهائي لكل ما يبذل في التعليم من جهود تضطلع بها فئات مختلفة يجعلنا نقول : ان العوامل الحاكمة في تحديد مدى جودة النتائج النهائي للتعليم ، هي المتغيرات أو العوامل ذات الأثر الفعال في المدرسة : تنظيماتها ، وأنشطة التعلم والتعليم فيها وما يسود فيها من علاقات ، وما يقوم بينها وبين المجتمع المحلي الذي تخدمه من تفاعلات . فالمدرسة اذن هي القلب النابض في جسم التعليم ، وعليها تتوقف سلامة هذا الجسم أو اعتلاله .

ومن هنا ، فان الصيغة الجديدة في تطوير التعليم بوصفه « نسقا ثقافيا إيكولوجيا » تؤكد على مسلمتين أساسيتين : أولاها : ان تطوير التعليم عمل مهني ، ولا يجوز في ضوء أعراف المهنة وأخلاقياتها ، أن تستبد به فئة من الفئات المهنية المعنية في غياب الفئات الأخرى ذات الأثر الفعال في التعليم ، وأعني بهم المعلمين ، والمرجعين ، وثانية المسلمين همي : أن التطوير يجب ان يتوجه مباشرة الى القلب النابض في جسم العمل التعليمي « وهو المدارس » وبده التطوير في أطراف هذا الجسم مضيقه للوقت والجهد والمال ، وبجافاة لما أسفرت عنه بحوث علمية كثيرة .

#### سياسة التطوير وأجراءاتها :

تعتمد الصيغة « الصناعية - التقنية » في تطوير التعليم ، على ان ترتبط سياسة التطوير وقيادته بمواقع السلطة في النظام التعليمي ، وهي في البلاد العربية ( مصر مثلا ) ممثلة في وزير التعليم والمجالس العليا ، وفي لجنة التعليم بمجلس الشعب ، وفي لجنة التعليم داخل الحزب الحاكم « الوطني الديمقراطي » وتلك هي الصيغة المعتمدة في تطوير المنشآت الصناعية والعسكرية ، والتي تسندها مقولة شائعة اشتقت من مجالات أخرى غير مجال التعليم تصاغ في شعار لفظي هو « مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ » .

وتؤكد الدراسات الحديثة ، خطأ أعمال هذه المقولة في اصلاح التعليم ( راجع Hall and Loucks, 1982, p. 134 ) وذلك حيث تشير دراسات مكثفة لعملية التغيير في التعليم ، الى عدم جدوى سياسة التطوير التي تعتمد على هذه المقولة ، وذلك حيث اتضح ان هناك ثغرة واسعة بين المبادرات التي يقوم بها واضعو السياسة وبين وقائع الحياة العملية في المدارس ، وتتمثل هذه الثغرة الواسعة في ان كلا الفريقين ( واضعي السياسة والممارسين للتعليم ) ليس لديه تصور كاف ودقيق لما يعمله الفريق الآخر ، ولا للعالم الذي يعمل فيه ، فواضعو السياسة كلما صعدوا في مدارج السلطة التعليمية يتزايد بعدهم عن المدارس ، وليس هذا البعد قاصرا على البعد الجغرافي المكاني ، ولكنه بعد في الرؤية ، ويعد في تصور مناخ العمل في المدارس ، وفي معرفة القيود والمحددات - الثقافية - الأيكولوجية - التي يفرضها الواقع الفعلي في بيئة المدرسة .

إن بعض واضعي سياسات التعليم واستراتيجيات تطويره ، خبرتهم بشئون التعليم وخاصة بالمواقف التي نجابه المعلمين ومديري المدارس - محدودة ، وبعض آخر منهم لديه خبرة ، ولكنها خبرة قديمة مضى عليها وقت طويل ونجاوزها الواقع الفعلي في التعليم الآن ، بسبب تحولات كثيرة تحدث في المجتمع وتؤثر في التعليم ، ففي مصر ( مثلاً ) حدثت تحولات شتى في عقد السبعينيات من هذا القرن ، لعل من أبرزها : التحول الذي حدث في نظام القيم ومعايير السلوك ، ، مصاحبا لفترة الانفتاح الاقتصادي في عهد الرئيس الراحل انور السادات . وكان لايد ان يحدث اثره في القيم والمعايير لدى الطلاب والمعلمين والمديرين على سواء ، والتحول المائل في التضخم السكاني وماله من اثر في كثافة الفصول الدراسية ، وتعدد الفترات ، ومنها أيضا الأزمة الاقتصادية واثرها في الامكانات المادية والبشرية - المتاحة للتعليم ومصادر التعلم .

إن اتساع الثغرة بين واضعي سياسة التطوير والممارسين يجعل التواصل بينهما امرا لا يمكن تصوره . ونتيجة لانقطاع التواصل فاننا نتوقع ألا تحدث سياسة التطوير المفروضة النتائج التي يتصورها واضعو السياسة .

والبدائل التي تقدمها الصيغة الجديدة التي نصف التعليم فيها بأنه « نسق ثقافي إيكولوجي » ، تحتم أن يكون التحول من الصيغة « الصناعية التقنية » في تطوير التعليم الى الصيغة الجديدة متمثلا فيها يلي :-

راجع (Sirotnik 1985, 1987, pp. 41-62 and Goodlad 1977-pp. 1-19)

• أن يستبدل بالتطوير الخطي الذي يفرضه من هم في مواقع السلطة ، من أعلى الى أسفل ، سياسة للتطوير تكون القيادة فيها لأهل المعرفة العلمية المنضبطة بشؤون التعليم وذوي الخبرات العميقة في مجالاته ، وهؤلاء يمثلون فئات تحتل مواقع مختلفة في بيئة التعليم ، ومن هذه الفئات بعض من يحتلون المواقع العليا في السلطة التعليمية ، وأساتذة الجامعات أصحاب المؤهلات العلمية والخبرات العملية في مجالات السياسة والاقتصاد وعلوم الاجتماع وعلوم التربية والاعلام وبعض العاملين في المناطق : الموجهون والمعلمون .

وليس في هذه المقولة مصادرة على المبادرات التي يمكن ان يبدأ بها من هم في مواقع السلطة التعليمية ، فتلك المبادرات من حقهم وواجب عليهم ، ولكنها تعني وبصورة واضحة الا يجب من هم في مواقع السلطة السياسية اهمهم وحدهم هم القادرون على تحديد أهداف التطوير ، ورسم توجهاته ، والتسليم بهذا يعني ان تكون مبادراتهم مجرد فروض قابلة للمناقشة من كافة من يعينهم أمر التعليم وقابلة للتعديل ، والتصحيح والحذف والاضافة ، والرفض .

• يستبدل بالقوانين والتعليمات والقواعد واللوائح التي تصدرها السلطة المركزية في شأن تطوير نظام التعليم وتحسين ممارساتهم صور شتى من ألوان التفاعل ، وتبادل وجهات النظر ، والحوار الديمقراطي الجاد بين كافة الفئات المعنية بأمر التعليم في مستويات مختلفة .

• وبدلا من الاصرار « البيروقراطي » في الصيغة « الصناعية التقنية » على إتباع القواعد والتعليمات ، وفرض ذلك بصورة « ديكتاتورية » على أناس لم تنتج لهم فرصة فهم ماهية التطوير ولا استيعاب دواعيه ، فان دعاة الصيغة الجديدة

في تطوير التعليم ، يرون ضرورة أن تزداد المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم ، للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تمس حياتهم وتتصل بممارساتهم .

\* يستبدل بمراقبة الأداء ، والمتابعة والمحاسبة في الصيغة « الصناعية - التقنية » للتطوير مايلي : -

أ - افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحسن التصرف في العاملين بمستوياتهم المختلفة .

ب - توزيع لمسؤوليات العمل يتفق عليه بين المهنيين ويتولى كل فرد وكل فريق النهوض بالمسؤوليات التي يعهد بها اليه .

وهذا يحل مفهوم المسؤولية في التطوير بديلا لمفهوم المحاسبة .

ج - اشعار كافة المشاركين في التطوير بالتوقعات التي يرجى ان ينجزوها سواء في ذلك نوع هذه التوقعات ، ودرجة كل منها .

د - اتاحة حرية كافية للعاملين في مجال تطوير التعليم في نطاق ما يتفق عليه بالنسبة لتوزيع المسؤوليات المطلوبة للتطوير ، ويتوقع مع هذه الحرية وقوع بعض الأخطاء التي يجب ان يتيح وقوعها فرصة مناقشتها ، واتخاذها وسيلة لتعليم من وقعوا فيها ، ورفقاؤهم .

#### اجراءات عملية في تنفيذ الصيغة الجديدة :

هذا ، ويجدر بنا ان نشير هنا الى بعض الاجراءات العملية التي اتبعت في تنفيذ الصيغة الجديدة لتطوير التعليم ( Heckman, 1987 pp. 3-77 ) .

١ - اذا كانت الصيغة تركز على أن تكون المدرسة هي الوحدة الأساسية التي يجب أن تنتج إليها عمليات التطوير ، فان هذا لا يعني أن يشكل فريق عمل كامل لتطوير كل مدرسة على حدة ، لأن هذا عمل فوق ما تحتمله طاقة أنظمة التعليم التي تضم أعدادا كبيرة من المدارس في مراحل التعليم المختلفة .

٢ - أمكن تنفيذ هذه الصيغة عن طريق استراتيجية تم تطويرها في جنوب ولاية كاليفورنيا بصورة تعاونية ، ضمت اثني عشر قسما تعليميا ، وثلاث كليات متوسطة ، وأربعة مكاتب إقليمية لإدارة التعليم وجامعة جنوب كاليفورنيا .

وإستهدفت هذه الاستراتيجية أحداث التطوير في أربعة مجالات هي :-

أ - تطوير المنهج .

ب - تقنيات التعليم .

ج - سياسة الولاية وسياسة المحليات في التعليم .

د - إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتدريبهم في إنشاء الخدمة .

وقد حرص المشاركون في الاستراتيجية على تطوير عملية للبحث ( aprocess of inquiry ) في كل مدرسة من المدارس المشاركة ، واتسمت عملية البحث هذه بالخصائص التالية :-

يبدأ المعلمون برصف الأعمال التي يقومون بها في الجوانب المختلفة لعملهم اليومي ، فدارسو الرياضيات - مثلاً - يصفون الطرق التي يتبعونها في التدريس وأنشطة التعليم التي يقوم بها الطلاب ، والمواد التعليمية المختلفة التي يستخدمونها . وتؤدي هذه الأوصاف إلى إبراز بعض المعلومات والمعارف التي لا يتحدث عنها المعلمون عادة .

يتناقش المعلمون - مجتمعين - الأسباب والدوافع التي شكلت ممارستهم على النحو الذي وصفوه ، ويتم هذا بطريقة تكشف عن الأفكار والمعتقدات والقيم التي تتحكم في الممارسات التي درجوا عليها ، وما يقابلها من ممارسات بديلة يقاومونها ، وذلك حيث تثار تساؤلات مثل : لماذا يقضي الطلاب ٥٠ دقيقة في حل التمرينات الرياضية ؟

ما القيم والمبادئ التي تحكم مثل هذا النشاط ؟ وما هي البدائل ؟

❖ وفي محاولة للإجابة عن مثل التساؤلات السابقة يستشعر المعلمون بعض الشك في ممارستهم ، ويكتشفون بصورة واضحة ، المعتقدات التي أسست عليها هذه الممارسات ومنها مثلاً أن الممارسة والتكرار يؤديان إلى الإتقان . وهن يتم التساؤل : هل تدعم نتائج البحث العلمي مقولة أن التكرار يؤدي إلى الإتقان ؟ وهكذا يستشعر المعلمون أن ممارستهم تحيط بها شكوك وتساؤلات ، ويسعون بأنفسهم وبمعاونة المختصين إلى مصادر جديدة للمعرفة تتصل بالتعلم ، والنمو العقلي ، وتعليم الرياضيات في الصفوف المختلفة .

#### شروط يجب توفرها :

هذا ، وثمة شروط يجب أن تتوفر لإنجاح الأعمال اللازمة لتطوير التعليم وفقاً للصيغة الجديدة أهمها ما يلي :

١ - ضرورة وجود « آليات Mechanisms تعاون على التجديد والتطوير في المؤسسات الأخرى غير المدرسة ( الكلية المتوسطة - إدارة التعليم ، كلية التربية والأقسام المتخصصة في الجامعة ) . وتتركز هذه الآليات فيما يمكن أن يسمى « المركز الرئيسي لشبكة التطوير » .

٢ - وتقوم هذه الآلية بتلبية احتياجات التطوير وتقديم البدائل ، واقتراح الحلول كلما طلب منها ذلك ، أي أنها ، تقدم المشورة فحسب ، ولكنها لا تفرض بديلاً أو حلاً أو مشروعاً ، بل تلتزم بمهمة الاستشاريين .

٣ - أن يكون للمركز الرئيسي لشبكة التطوير وحدات فرعية ، تخدم كل منها عدداً من المدارس توفيراً للوقت والجهد ، وتحرص كل وحدة فرعية على تنظيم لقاءات شهرية أو نصف شهرية لممثلي الفئات المختلفة العاملة في المدارس والفئات ذات الصلة بها ، وهذا يعني أنه ليس من الضروري أن يشارك كل فرد في كل فئة في كل لقاء . ويجب أن تحرص الوحدة على أن يضم كل لقاء أو جلسة عمل ممثلين لمن يعنيه أمر القضايا والمشكلات التي سنتناقش في كل لقاء ؛ فغارة يضم اللقاء ممثلين لإدارة التعليم في الإقليم وممثلين لنظام المدارس ومديرها ، ومرة أخرى يلتقي نظام المدارس الثانوية ، ومرة



ثالثة يكون اللقاء بين ممثلين للمعلمي مادة معينة من المرحلة الابتدائية والثانوية ، وقد يقتصر اللقاء على معلمي مادة واحدة في مرحلة معينة وهكذا .

٣ - أن يستيقن جميع المشاركين في التطوير أن عملية التطوير ذاتها لا يمكن أن تحدث في اللقاءات الجمعية ، وأن الغرض من هذه اللقاءات هو فهم الأوضاع القائمة في المدارس وتشخيصها ، ومناقشة المفاهيم وبدائل الممارسات التي يمكن أن تدعم التطوير . أما التطوير ذاته فعملية يجب أن تنهض بها كل مدرسة من خلال جهد جماعي تسهم فيه إدارة المدرسة والمعلمون ومجالس الآباء والهيئات المحلية المحيطة بالمدرسة . وهكذا يمكن أن تقوم كل مدرسة بتجديد ذاتها وبصورة مستمرة .

#### بعض الاتجاهات الحديثة في برامج التعليم العام ومناهجه :

قدنما - قبالا - أن الغاية النهائية والهدف الاسمي للتعليم العام يجب أن يكون « تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها » وبلوغ هذه الغاية ، يقتضي أن تنظم برامج التعليم Programs ومناهجه Curricula بصورة تجعل التعليم أداة فعالة في تحقيقها .

ولعله من المفيد أن نذكر أن العلاقة بين البرنامج والمناهج - في رأينا - هي علاقة العام بالخاص ، فالبرنامج أعم من المنهج وذلك حيث يشير مصطلح البرنامج إلى المخطط العام الذي يوضع - عادة - في وقت سابق على عمليتي « التعلم والتدريس » في مرحلة ما من مراحل التعليم . هذا هو أصل الكلمة في اللغة اليونانية القديمة Programma ومنه أخذت الكلمة الفرنسية Prographein ومعناها ( تكتب = graphein + مقدما = Pro ) ويشمل البرنامج - عادة - مكونات عديدة منها مثلا : تحديد متطلبات القبول في المدرسة ، وإدارة المدرسة ، وتنظيمات العاملين فيها - أساتذة وطلابا - والمناهج ، ونظم الامتحانات ومواعيدها ، والجدول المدرسي وتنظيم علاقة المدرسة بالبيئة التي تحدها ونحو ذلك .

إن الخلط بين المصطلحين ينشأ - عادة - بسبب أن ما يشير إليه كل منهما يقع في نطاق المدرسة أو يتصل بها ، ويسبب التلازم بين الخاص والعام في المواقف المدرسية ، فالمنهج ( وهو الخاص ) له متطلبات في الإدارة ، وفي تنظيم الطلاب وفي الإمتحانات . ولذا فسوف نجعل حديثنا في هذا الجزء من الدراسة عاما ، يشمل البرنامج والمنهج معا على نحو ما ، استنادا إلى أن المنهج هو قلب العملية التربوية ، وأن ما عداه يعتبر خدمات داعمة لا لإدارة المدرسة مثلا ، أو مكونا له مردود على المنهج كالإمتحانات والاختبارات .

وسوف نعرض في هذا الجزء من الدراسة عددا من القضايا الجدلية في شأن مناهج التعليم العام ، ونقرن الحديث عن كل قضية بما نراه اتجاهها حديثا يجب الأخذ به في التعليم العام .

#### \* تعريف المنهج :

تزنخر أدبيات التربية بتعريفات شتى للمنهج ، ويتوسع بعض هذه التعريفات في تصور المنهج بطريقة تجعل المصطلح مرادفا لمفهوم التربية ، وذلك مثل ما يلي :

\* المنهج مجموع الخبرات التربوية - الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية - التي يتيبها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية (سرحان وكامل ، ١٩٦٩ ، ص ٧).

ونأخذ على هذا التعريف - كما أشرنا - أنه يستخدم مصطلح المنهج بطريقة تجعله معادلا لمصطلح التربية وهذا ما تشير إليه في التعريف عبارة داخل المدرسة وخارجها « وأنه ذكر مصطلح الخبرات التربوية - Educational Experiences وهو مصطلح يستوي فيه التعلم الذي يكتسبه المتعلم من مصادر خارج المدرسة ، كالأندية الرياضية والاجتماعية ، وجماعات الرفاق ونحو ذلك ، والخبرات التعليمية المقصودة التي يجب أن تضطلع بها المدرسة بوصفها مؤسسة ذات أهداف تميزها عن ما عداها من المؤسسات الأخرى . ونلمح فيها وصفه التعريف « بالأهداف التربوية » أنه يعني بصورة صريحة تسييد الأهداف التربوية المكتوبة التي تضعها وزارات التربية أو إدارة التعليم ، وجعلها المعيار الرئيسي الذي تقوم في ضوءه نشاطات المعلمين والطلاب .

وبعض آخر من تعريفات المنهج يختزل ظاهره الكلية ومكوناته الفرعية ، فيجعل المنهج معادلا لمصطلح « المقرر الدراسي Course of study » الذي يعني قائمة تصف الموضوعات التي تدرس في أحد الأنظمة المعرفية أو في أحد المواد الدراسية أوفي مجال من مجالات المعرفة ، أي أنه عملية وصفية للمقررات تسبق الموقف التعليمي (Posner 1972).

ونأخذ على هذين النمطين ( الواسع ، والمختزل ) في تعريف المنهج أن كلا منهما يمثل تعريفا لفظيا ثنائي الطرف ، وأن أيما منها لا يقدم تصورا عمليا يمكن من خلاله وضع المنهج أو تطويره ، وأن كليهما لا يعتبر الموقف التعليمي جزءا من ظاهرة المنهج ، ويترتب على هذا إهمال دور المعلم في تكيف المنهج أو تغييره ، وإعتماد المعلم - بطريقة ضمنية - أداة توصيل للمعلومات . وهذا هو ما يشير إليه مصطلح Instructional Delivery System في بعض الكتابات التربوية الحديثة .

#### والتعريف الذي أفرجه للمنهج هو ما يلي :

« المنهج مصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات ، والقيم والمعارف والمهارات ، وألوان التدوق والاتجاهات ، من شأنها أن تدفع من يكتسبونها - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، واعية أو غير واعية - إلى القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك ، يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية أيكولوجية ( المدرسة ) ، ويضطلع بتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين - مهنيون ملتزمون ( إدارة المدرسة ، والمعلمون ، والموجهون إلى درجة ما ) وينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة ، وتستخدم في تقديمها تنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية ، تختار بعد تأمل جاد ، وتتخذ بشأنها قرارات يسهم فيها ممثلون لمن هم خيرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية والفعلية والاجتماعية والوجدانية » .<sup>(٤)</sup>

(٤) هذا التعريف صيغة معدلة في كثير من جوانبها لتعريف الباحث للمنهج كما ورد في كتابات سابقة له : (راجع -

Abdel Halim, 1955, p. 164 and 1977 pp. 8-9)

هذا ، والمزايا التي أراها في هذا التعريف المقترح كثيرة ، أوجزها فيما يلي :

- ١ - محتوى المنهج ليس قاصرا على المعارف ، وإنما يشمل معتقدات وقيم ومهارات واتجاهات ، واللوان تذوق .
  - ٢ - وصف المحتوى بأنه مجموعة « مشروعة » يشير إلى المبررات الإنسانية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تبرر بعض القيم والمعتقدات والمعارف والمهارات وتسوغ ألوان التذوق والاتجاهات .
  - ٣ - وصف المحتوى بأنه مجموعة « صادقة » ينصرف إلى المعارف التي يتضمنها المنهج ، وضرورة إعمال معيار « الحدائق الأساسية » عند اختيارها .
  - ٤ - في التعريف إشارة إلى أهداف المنهج تستقي من نصه على « القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك » .
  - ٥ - يتضمن التعريف كلا من المنهج الصريح المعلن (Stated or Explicit) والمنهج الخفي أو الضمني (Tacit. Hid- den or implicit) والإشارة إلى النوع الثاني من المناهج واضحة فيما يتضمنه التعريف في :
    - أ - إشارته إلى الاكتساب بطريقة « غير مباشرة وغير واعية » .
    - ب - إشارته إلى أن المدرسة نسق « ثقافي أيكولوجي » .
    - ج - إشارته إلى أن « التنظيمات » داخل المدرسة تتمثل فيها سلطة وقوة ، ويشرب المتعلمون من خلالها قيما ومعارف ومعتقدات .
  - ٦ - الإشارة إلى أن المنهج يمثل ( وخاصة في التعليم العام ) محورا عاما يوجه إلى مجموعات مختلفة - في استعداداتها وقدراتها - من المتعلمين ، وأن نجاح المعلمين والطلاب فيه يكون بدرجات مختلفة ، وتأسيسا على هذا يكون الموقف التعليمي مُكوّنا من مكونات المنهج .
  - ٧ - يؤكد التعريف دور المهنيين في تصميم المواقف التعليمية ، وفي اختيار وصياغة المواد التعليمية .
  - ٨ - يشدد التعريف على ضرورة أن يتوفر فيمن يتصدون لتصميم المواقف التعليمية وإعداد المواد التعليمية معرفة علمية وخبرة واسعة بخصائص المتعلمين الذين يوجه المنهج إليهم .
- وننتقل بعد هذا إلى عدد من القضايا الجدلية الأخرى التي تخص مناهج التعليم العام .

### \* أهداف المنهج :

واضح في التعريف الذي اقترحه أن الحصيلة النهائية للمنهج تتمثل في المعتقدات والقيم ، والمعارف والمهارات ، والاتجاهات واللوان التذوق ، وأنماط التفكير واللوان السلوك التي يكتسبها المتعلمون بطريقة مباشرة واعية ، أو بطريقة غير مباشرة وغير واعية . وأن المنهج عملة ذات وجهين ، أحدهما صريح ومعلن ، والثاني خفي أو ضمني . وعقيدتي التربوية أن وجهي المنهج لا ينفصلان ، وأن الحديث عن كل واحد منهما - على حدة - يمثل تمزقة لما هو كلي

في طبيعته وفي تأثيره ، والسوسق الواحد - والوحيد - للفصل بين المنهجين هو تيسير الفهم والإفهام ، وتلك رخصة أكاديمية يمكن استغلالها دون تأنيب الكاتب أو القاري .

#### \* أهداف المنهج المعلن :

تجدر الإشارة بإيجاز إلى أن « الصيغة » الصناعية - التقنية « في رؤية التعليم قد أفرزت نموذجاً وسمته - أيضاً - في مكان آخر بأنه النموذج التقني في وضع المناهج وفي تطويرها . ( Abdel-Halim, 1977 ) وينسب هذا النموذج إلى « رالف تايلر ، أحد أعلام التربية في أمريكا . وقوامه أن تطوير المنهج يجب أن يسير في أربع خطوات متتالية هي :

١ - تحديد الأهداف من ثلاثة مصادر : المجتمع - طبيعة المتعلم - المواد الدراسية .

٢ - اختيار الخبرات التعليمية .

٣ - تنظيمها .

٤ - تقديم نواتج المنهج ( Tyler 1950 ) وقد قام بتطوير ذلك النموذج متخصصون آخرون في المناهج من أبرزهم : ( Goodlad 1966 p.173 — 14; Taba 1962 pp.9 ) ويؤكد النقاد أن ما تم من تطوير في نموذج « تايلر » يعتبر امتداداً لفكر تايلر ( Macdonald 1971 pp.196 — 200 ) وتجدر الإشارة إلى أن نموذج « تايلر » هو أكثر النماذج شيوعاً في وضع المناهج وتطويرها في كثير من بلاد العالم ، ومن بينها الدول العربية ، ومن أبرز ما يمثله نتاج تطوير المناهج وفقاً لهذا النموذج ما جرى - ويجري - في تطوير المناهج في مصر . وما قام به المركز العربي للبحوث التربوية في الكويت ، أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج ، في تطوير مناهج التعليم في الدول العربية بمنطقة الخليج ؛ حيث يبدأ التطوير بتحديد الأهداف العامة للتعليم في كل مرحلة ، يلي ذلك تحديد الأهداف الخاصة لكل مرحلة تعليمية ، ثم تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة ، وحين تنتهي هذه الخطوة تنتقل أعمال التطوير إلى اختيار المحتويات ، ثم إلى ما يليها من خطوات يحددها النموذج الصناعي التقني .

#### \* أوجه نقد النموذج التقني فيما يخص الأهداف :

توجه إلى هذا النموذج أوجه نقد كثيرة من أبرزها ما يلي :

١ - الإصرار في هذا النموذج على صياغة أهداف التعليم صياغة إجرائية قابلة للقياس يعني أن هذه الأهداف هي غاية التعليم ، وأن ما عداها من مكونات المنهج ( المحتوى / المعلمون / الطلاب ) وسائل إلى هذه الغاية . وهذا افتراض خاطيء؛ يتم فيه تجسيد المجردات ( الصياغة اللفظية للأهداف وتنشئة بني الإنسان ) ، ويجعل المعلمين والطلاب أدوات ووسائل لمقولات لفظية لبشر آخرين .

٢ - ومن أبرز الأخطاء في هذا النموذج اعتماده على إعمال نظام القيم في المجتمع عند اختيار الأهداف وصياغتها

فحسب ، والصواب هو أن نظام القيم ينبغي أن يوظف في كافة الخطوات التي تلي صياغة الأهداف ، عند اختيار المحتوى ، وفي اختيار طرائق التعليم ، وفي إختيار وسائل التقويم وأدواته . ( Petters 1959, p. 85 )

٣ - أكدت دراسات كثيرة أن الأهداف السلوكية عند إحكام صياغتها قد تكون دليلا لتحقيق بعض الأهداف الأكاديمية للمناهج ، وأن الارتباط بين النجاح الأكاديمي الذي تقيسه الاختبارات وبين أهداف أخرى للتعليم تتصل بالتواهي النفسية والخلقية مثل : الاستقرار النفسي ، إتقان العمل ، وإظهار الصالح العام والصدق ، واحترام الذات ، واحترام الآخرين ، ارتباط ضعيف جدا ( Coleman 1966; Goodlad 1967 ) .

٤ - يغفل هذا النموذج حقيقة هامة ، وهي أن الأهداف السلوكية ليست إلا تعبيراً لفظياً عن رغبات من وصفوها وتوقعاتهم ، واللغة بطبيعتها نسبي مفتوح على كل قاري وكل سامع بخيوط تختلف اختلافات شتى وذلك حيث دلت دراسات كثيرة ( Ammoon, 1961 pp. 171 — 185 ) أن المعلمين في ممارستهم لا يلتزمون إطلاقاً بالأهداف التي تعد للمناهج ، وإنما يوظفون خبراتهم السابقة ، وتصوراتهم الشخصية .

#### \* الاتجاه الحديث في تصور الأهداف :

واستناداً إلى ما أوجزت - آنفاً - في شأن الأهداف السلوكية وإلى ما سبق أن أوضحت - قبلاً - في تعريف المنهج فقد برز اتجاه حديث في شأن أهداف المناهج أوجز جوهره فيما يلي :

المنهج نظام فكري ، يجب أن يميز في أهدافه بين نمطين من الأهداف .

أ - أهداف جزئية Micro-objectives وهي الأهداف التي يمكن صياغتها صياغة إجرائية سلوكية ، لأنها مرغوبة وقابلة للصياغة وتشتق هذه الأهداف - عادة - من السياق الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي ( المذهبية الفكرية ) للمجتمع . وهذه الأهداف تمثل مدخلاً input خارجياً لنظام المنهج وهي دائماً عرضة للتغير ، وإعادة التفسير ، وسوء الفهم أحياناً .

ب - أهداف كلية Macro-objective تتبع من داخل نظام المنهج ذاته endogenous inputs للثقافة وتتحدث عنها في عبارات مثل : الابتكار ، والكشف وتحقيق الذات ، تكامل الشخصية ، تنمية الولاء للثقافة وتحكم في هذه الأهداف - دائماً - عوامل لا يمكن رؤيتها مقدماً ، وبالتالي لا تخضع للصياغة الإجرائية السلوكية ومن هذه العوامل : مستوى طموح الطلاب ، فكرته عن نفسه وعن الآخرين ، اتجاهاته نحو التعلم والتعليم ، نوعية ودرجة التفاعل بين المعلم والطلاب في الموقف التعليمي ونحو ذلك .

واستناداً إلى ما قدمت فإن الاتجاه الحديث بشأن أهداف المناهج يدعو إلى النظر إلى الأهداف في صورة متكاملة ، لا يكتفي فيها بالأهداف الجزئية التي تصاغ إجرائياً فحسب ، لأن هذه الأهداف لا تنفي - بأية حال - عن الأهداف الكلية . بل إن الأهداف الكلية - وقد مثلت لها فيما تقدم - هي الأهداف العليا للتعليم ، ونظراً للأهداف السلوكية - دائماً - خادمة للأهداف الكلية ، وتبطل الأهداف السلوكية إن تعارضت مع الأهداف الكلية .

ويؤكد الاتجاه الحديث - في هذا الصدد - على أن تؤخذ الأهداف الإجرائية السلوكية - منها أحكامت صياغتها - على أنها فروض قابلة للتعديل أو الإضافة أو البطلان .

ولهذا الاتجاه تطبيقات شتى في بناء « نظرية المنهج » وفي اختيار المحتوى وفي الموقف التعليمي ذاته ، وفي تقويم المنهج . ففي التقويم - مثلاً - نرتكب خطأ كبيراً إذا اعتمدنا فيه على الأهداف الإجرائية السلوكية فحسب لأنها ليست وحدها هي التي تحكم في ناتج المنهج ، ففي نظام المنهج مكونات أخرى تؤثر في ناتجه النهائي .

وهذا هو ما تدعو إليه الفكرة الجديدة في التقويم ، وأعني بها « التقويم المتحرر من الأهداف Free-objectives evaluation .

### المنهج الضمني :

من أبرز الاتجاهات الحديثة في مناهج التعليم بعمامة ، ومناهج التعليم العام بخاصة توجيه عناية كبيرة إلى الآثار الجانبية التي تحدثها المدرسة مصاحبة لتدريس مناهجها الرسمية المعلنة .

وتتلي أدبيات التربية الحديثة بكلمات متعددة تشير إلى هذه الآثار ، وتحاول جمعها في مصطلح واحد .

وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات وما يقابلها في اللغة العربية :

Unstudied Curriculum	المنهج الذي لا يدرس
Unstated Curriculum	المنهج غير المقرر
Covert Curriculum	المنهج الباطن
Nonacademic Outcomes	النواتج غير الأكاديمية للمنهج
Hidden Curriculum	المنهج المستتر أو الخفي
Unintended Curriculum	المنهج غير المقصود
Implicit Curriculum	المنهج الضمني
Latent Curriculum	المنهج الكامن

وأفضل هذه التسميات - في رأيي - هي « المنهج الضمني » ولا يتسع سياق هذه الدراسة لإيراد الاعتبارات التي تسوغ هذا التفضيل .

هذا ، وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المنهج الضمني نشأ منذ عام ١٩٦٥ تقريباً ، وكان إفرانزا لدراسات نظرية وتطبيقية جادة قام بها عدد من المفكرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي بعض دول العالم الثالث ، وفي أوروبا الغربية ، وخاصة من خلال من ينتمون إلى مدرسة فكرية تعرف بإسم « مدرسة فرانكفورت » ( Frankfurt School ) والقاعدة التي تنطلق منها الدراسات الخاصة بالمنهج الضمني هي ربط التعليم بالمذهبية الفكرية « أيديولوجي » السائدة في المجتمع ، وخاصة ما يتعلق منها بالجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية .

وساعد على شيوع مفهوم « المنهج الضمني » واتخاذ أدلة للبحث العلمي في شؤون التعليم دراسات كثيرة - أيضا - أجريت في مجالات : اجتماعيات المعرفة ، واجتماعيات التربية ، ولأنتروبولوجيا التربوية .

### \* ما قبل المفهوم :

يعتمد هذا المفهوم على عدد من المسلمات من أبرزها مايلي :

١ - أن المدارس والجامعات ومعاهد التعليم كافة ، مؤسسات تهدف إلى التربية الاجتماعية والنفسية وحنفية والثقافية ، وأن الوظائف المنوطة بها ليست قاصرة على تدريس المواد الدراسية أو التدريب على اكتساب مهارات التقنية .

٢ - أن التعليم حق أصيل لكل مواطن دون نظر إلى الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الأسرة التي ينتمي إليها ، أو إلى جنسه ( ذكر / أنثى ) - أو إلى موقع إقامته ( ريف - حضر - بادية ) أو إلى عقيدته الدينية .

٣ - مؤسسات التعليم تمثل صورة مصغرة للمجتمع الذي تخدمه . وتمثل فيها - دائما - تقاليد ومقاصد إنسانية تمثل نتاجا للمذهبية الفكرية ( أيديولوجي ) السائدة في المجتمع في بنيتها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وفي نظام القيم الذي يحكم وجوه الحياة المختلفة في المجتمع .

٤ - أن الوظيفة الأساسية للتعليم في أي مجتمع ليست إعادة إنتاج الأوضاع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه ، وإنما هي تحديد هذه الأوضاع ، بصورة تحقق مزيدا من العدالة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بين أبناء الفئات المختلفة في المجتمع . وتحقيقا لهذه الغاية فإن التعليم مطالب بأن ينمي في المتعلمين وعيهم بذاتهم ، ووعيهم بالتناقضات السائدة في المجتمع في كل جوانب حياته وأنشطته - والسبيل الأمانة لتأصيل هذا الوعي هي أن يتجه التعليم إلى تأكيد حرية المتعلمين ، واحترام ذواتهم ، وتنمية قدراتهم الفكرية ، ( راجع مثلا :

Giroux and Purpel,eds,1983; Giroux,1983 ) .

### \* تعريف المفهوم وأبعاده :

عرف المنهج الضمني تعريفات كثيرة ، وأعرض فيما يلي تعريفين له :

\* المنهج الضمني مصطلح يشير إلى « نتائج أو تأثيرات - غير أكاديمية - ذات أهمية تربوية بالغة ، يحسنها التعليم المدرسي بطريقة منتظمة ، ولكنها لا تكون صريحة أو معلنة في أي من مستوياتها ، بصورة تيسر لعامة الناس فهمها ومعرفة مسوغاتها . . أن المصطلح يشير - بوجه عام - إلى وظيفة الضبط الاجتماعي الذي تمارسه مؤسسات التعليم » . ( Valance,1973,pp . 5 — 21 ) .

\* وأحدث تعريف أتبع لي الاطلاع عليه يقول فيه صاحبه ما يلي :

« إن الحيط الجامع لتعريفات المنهج » الخفي » هو أنه ( مصطلح يشير إلى المعايير والقيم والمعتقدات غير المعلنة unstated التي تستند إليها القواعد والإجراءات التي تشكل الأعمال النمطية ، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث في المدرسة ، وداخل الفصول الدراسية » .

وواضح في التعريف أن هذا المفهوم يؤكد على الثقافة السائدة في المدرسة بعامه ، وفي مواقف التعليم وأعي بها الفصول الدراسية ، والمواقف المختلفة التي تنظمها المدرسة بخاصة ، وما تنتج هذه الثقافة وتلك المواقف من سمات عقلية وخلقية واجتماعية وسلوكية ، واتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الموضوعات والظواهر الاجتماعية والسياسية . وتؤكد الملاحظات العامة للمشتغلين بالتعليم وغيرهم من عامة الناس أن مؤسسات التعليم تحدث آثارا سلبية بالغة في هذه الجوانب جميعها . وهذا ما أكدته نتائج بحوث علمية كثيرة أجنبية وعربية ( راجع مثلا البحوث المنشورة في مجلة التربية المعاصرة التي تصدرها « لجنة اجتماعيات التربية » في رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ) .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو كيف تحدث هذه التأثيرات وما أمثلتها ؟ ولإجابة عن هذا السؤال بإيجاز أقول :

دعنا نسلم جدلاً أن من بين الأهداف التي تتوخى مؤسسات التعليم تحقيقها في كل مراحل التعليم ، وفي التعليم العام بخاصة ما يلي :-

- \* تأكيد احترام المعلمين لنوابتهم .
- \* تنمية ولائهم للمعتقدات الدينية الأصيلة الماثلة في ثقافتهم .
- \* تنمية صفات خلقية واجتماعية مثل : الصدق ، والأمانة ، وإتقان العمل ، والتعاون ، وتجنب الغش والخداع .
- \* احترام الآخرين وتقديرهم دون نظر لمكانتهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو عقيدتهم الدينية .
- \* تنمية قدرات المتعلمين على التفكير الحر الناقد ، وإتاحة فرص كافية من شأنها تحرير طاقاتهم الكامنة للإبداع والخلق .
- \* تدريب المتعلمين على التمسك بحقوقهم ، وأداء واجباتهم .
- \* المحافظة على الملكية العامة ورعاية مصلحة الجماعة .
- \* أن يكون سلوك المتعلم تجاه السلطة - أيًا كانت - سلوكاً متوازناً ، لا ينجشها ، ولا ينجدها ، وإنما يحض لها النصيح ، ويحاورها بالوسائل المشروعة .



أعتقد أن مثل هذه الأهداف لن يكون الاختلاف حولها كبيرا ، ويستطيع المرء بسهولة أن يجد في الوثائق التربوية العربية نظيرا لمثل هذه الأهداف ، وإن اختلفت صياغة كل منها . وأعتقد - أيضا - أن مثل هذه الأهداف لا يتكفل بتحقيقها ما تتضمنه المقررات الدراسية من معارف ومعلومات ونصوص يحفظها الطلاب ، ويعيدون كتابتها في الاختبارات والامتحانات ولا يعني هذا القول التقليل من شأن المعرفة ، وإنما يعني أن هذا المستوى من الجهد التربوي ، ينقل المعارف من بطون الكتب والنصوص ليختزن المتعلمون بعضها منها في عقولهم ، وذلك هو أدنى المستويات المطلوبة في التعليم ، فالعلم عقيم مالم يتحول إلى سلوك عملي .

أعود إلى مجموعة الأهداف المقترحة فأقول : إن المصدر الحقيقي لتعليمها هو الثقافة السائدة في المدرسة ، وفي عبارة أخرى : إن المعلمين يتعلمون أنواع السلوك التي ترمز إليها هذه الأهداف ويتشربون القيم والمعايير التي تحكمها من السياقات المدرسية المختلفة ، وأنهم في هذا التعليم يحاكون ويقلدون بوعي وبغير وعي ما تفرزه التفاعلات اليومية داخل المدرسة من خلال تنظيماتها المختلفة ، وداخل الفصول الدراسية من خلال التفاعلات التي تحدث بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا ، وذلك على النحو التالي :-

• تركيز السلطة داخل المدرسة في فرد واحد أو في عدد محدود من الأفراد ، يستبدون وحدهم دون غيرهم من المعلمين بالتخطيط والتنظيم يؤكد في نفوس المتعلمين شعورا بأن قيادات العمل محكومة بالتيار دون نظر إلى المعرفة والخبرة ، والاستفادة من جميع العقول المتاحة في بيئة المدرسة .

• التأكيد بالتعليم المهني وجعله في المرحلة الإعدادية ، من شأنه أن يرسخ في المتعلمين إحساسا بآثر سىء للتعليم في التمايز الاجتماعي ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام .

• تنويع التعليم إلى تعليم عام يؤهل للدراسات الجامعية ، وتعليم فني أو تقني يرسخ في نفوس المتعلمين إحساسا بدونية من يلتحقون بالتعليم الفني وعلو المكانة الاجتماعية ، لمن يلتحقون بالتعليم العام المؤهل للتعليم الجامعي ، وذلك في ضوء ما يسبغه المجتمع على كل نمط من أنماط التعليم من مكانة اجتماعية .

• توزيع الطلاب في فصول « متميزة ومتوسطة وضعيفة » تبعا للدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات ، يجعل بعض الطلاب يتسابقون إلى تحصيل الدرجات العالية التي تؤهلهم للفصول المتميزة بوسائل مختلفة منها ما هو غير مشروع ، ويتنافى مع ما أشير إليه في أحد الأهداف المقترضة « تجنب العش والخذاع » .

• نمط العلاقات السائد بين إدارة المدرسة والمعلمين ، يمكن أن يوصف بأنه « استبدادي » أو ديمقراطي أو متسبب « ويتعلم الطلاب من خلال متابعتهم اليومية للنمط السائد في هذه العلاقات ألوانا من الفكر وأساليب في السلوك والتعامل .

تلك كانت أمثلة قليلة لما يتعلمه الطلاب من خلال تنظيم بنية التعليم ، ومن خلال التنظيمات داخل المدرسة - وتنقل الآن إلى إيراد بعض الأمثلة لما يتعلمه التلاميذ من خلال التركيب الاجتماعي داخل الفصل الدراسي ، ونمط التفاعلات بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضاً . ويقوم جوهر التأثيرات في هذه الجوانب على نمط التركيب الاجتماعي للفصل الدراسي ، وكيفية ممارسة المعلم لسلطته والقواعد التي تحكم العلاقات بين المعلم والمتعلمين .

ولا يتسع مقام هذه الدراسة لإيراد تفصيلات كثيرة حول كيف يستخدم المعلم السلطة داخل الفصل الدراسي ؟ وما الآثار المختلفة التي يجدها سلوك المعلم - بوعي أو بغير وعي - في التلاميذ ؟

وقد يكفي أن نشير- هنا- بإيجاز إلى بعض ما يتم داخل الفصل الدراسي من أحداث مختلفة ، وما تحدثه في المتعلمين من آثار .

#### \* السلوك التنظيمي :

- يتجه كثير من المعلمين إلى تصنيف المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد إلى مجموعات وفقاً لقدراتهم . ويرى هذا السلوك بمقولة ، أن تعليم المجموعات المتجانسة في قدراتها أيسر من تعليم المجموعات غير المتجانسة ، ومقولة أنها وسيلة للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين .

وقد دلت نتائج بعض البحوث أن هذا السلوك من شأنه أن يؤدي إلى تدني مفهوم « الذات » لدى عدد كبير من المتعلمين ، وتضخم مفهوم « الذات » لدى عدد آخر منهم : هذا بالإضافة إلى أنه يؤصل فكرة الفردية المسيطرة ، ويتجاف مع مبدأ التعاون والتكافل بين المتعلمين . (Giroux and penna, 1979, pp. 21-42)

ويقترح بديلاً لهذا السلوك أن ينظم المعلمون في مجموعة مختلطة تمثل كل المستويات ، وأن يقوم ذوو القدرات العالية والتعلم السريع بمعاونة زملائهم بصور شتى ، فهذا أدعى إلى تأكيد مبدأ التعاون ، وتوثيق العلاقات الاجتماعية .

- يحرص بعض المعلمين على مطالبة المتعلمين بأداء عمل واحد وموحد ، وذلك على النحو الذي يصنعه معلمو اللغات في موضوعات التعبير الشفهي والتحريري دون رعاية لتنوع خبرات المتعلمين ، وتوزيع اهتماماتهم . ومثل هذا السلوك يشعر المتعلمين بالإحباط والعجز ، والاعتراب ، ومنعهم من فرص الاختيار ، وعرضاً ما يجيدون .

### \* السلوك اللفظي والتفاعل الاجتماعي

ويتكامل مع السلوك التنظيمي داخل الفصل الدراسي ألوان مختلفة من السلوك اللفظي والتفاعل الاجتماعي ، تحدث آثارها في المتعلمين بطريقة خفية . وفيها يلى أمثلة لبعض ألوان هذا السلوك .

- يتبنى بعض المعلمين في تدريسهام استراتيجية ، مغزاها أن هدف التعليم هو تعديل سلوك المتعلمين ، وأن المهمة الأولى للمعلم هى إدارة التعليم . وفى نطاق هذه الاستراتيجية طورت أساليب التعليم المبرمج والتعليم بمعاونة الحاسب الآلى .

ويرى كثير من المتخصصين أن مثل هذه الاستراتيجية تختصر السلوك الإنسان فى السلوك الظاهرى ، وأنها تهمل اهتمامات المتعلمين ، وتفقدهم القدرة على الابتكار ، وتحولهم إلى شخصيات آلية ، وتجربهم من ثمرات التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي ( الخضرى ، ١٩٨٥ ، ص ٥٩ ) .

- أكد التحليل العامل لنتائج عدد من البحوث التى تمت فى بعض المدارس الابتدائية والثانوية (Ryans, 1964, pp. 67-102) ، أن السلوك الاجتماعي للمعلمين يمكن تصنيفه فى خمسة أنماط يمثل كل نمط منها امتدادا بين طرفين ، وذلك على الوجه التالى :

أ - سلوك يبنىء عن كون المعلم ودودا ، ومتعاطفا مع المتعلمين - فى مقابل سلوك يبنىء عن تباعد المعلم عنهم ، وانطوائه على ذاته .

ب - سلوك يشعر المتعلمين بأن المعلم يفهم مسؤولياته ، ويقوم بها بشكل غطط ومدرّس - فى مقابل سلوك يشعرهم بأنه معلم متسبب ، ويؤدى الأعمال المنوطة به بصورة عشوائية .

ج - سلوك يشعر المتعلمين بقدرة المعلم على استثارة المتعلمين ، وحفز خيالهم - فى مقابل سلوك يجعل المتعلمين يحسون أنه معلم كسول وغطى .

د - نمط السلوك الذى يشير إلى الثبات الانفعالى لدى المعلم وقدرته على التلاؤم مع المواقف المختلفة - فى مقابل السلوك الذى يشعر المتعلمين بأن المعلم لا يتسم فى انفعالاته بالثبات أو التوازن .

هـ - نمط السلوك الذى يستشعر المتعلمون من خلاله أن اتجاهات المعلم نحوهم إيجابية وأنه يقدر جهودهم ، فى مقابل نمط السلوك الذى يجعل المتعلمين يحسون أن اتجاهات المعلم نحوهم سلبية ، وفكرته عنهم متدنية .

واستنادا إلى تعدد أنماط التفاعل الاجتماعى التى أشارت إليها البحوث فإن الحقيقة المستقرة - الآن - هى أن بيئة الفصل الدراسى أو مناخه العام الجامع ، يحدث آثارا عديدة فى شخصيات المتعلمين ، وينقل إليهم عددا من القيم والمعتقدات والمعايير والمفاهيم التى تؤثر فى شخصياتهم .

أما بعد ، فواجب علينا أن نؤكد أن هذه الدراسة ، قد عنت بالإشارة إلى بعض الاتجاهات العامة فى سياسة « التعليم العام » وبرامجه ومناهجه . ومجمل ما هدفت إليه الدراسة هو استنفار عقول التربويين والمسؤولين عن التعليم فى الأمة العربية إلى النظر فى جعل الهدف الأسمى للتعليم العام هو « تأكيد الهوية الثقافية العربية وتجديدها » وتبقى بعد هذا أسئلة كثيرة لم تتعرض هذه الدراسة - بالتفصيل - للإجابة عنها وهى :

١ - ما السمات الدينية والخلقية والعقلية والاجتماعية والوجدانية التى ينبغى أن يستهدف « التعليم العام » فى البلاد العربية تحقيقها فى الأجيال الناشئة ؟

٢ - ما المكونات الأساسية لمناهج التعليم العام - فى ضوء التعريف الذى اقترحه للمنهج - التى يمكن أن تحقق هذه السمات ؟

٣ - كيف يمكن أن يتحول المعنيون بالتعليم فى العالم العربى من الصيغة « الصناعية - التقنية » إلى الصيغة « الثقافية الأيكولوجية » فى محاولاتهم لتطوير التعليم أو إصلاحه ؟

والإجابة على مثل هذه الأسئلة لا يستطيع أن ينهض بها فرد أو عدد محدود من الأفراد ، وإنما هى مهمة تستلزم حوارا متواصلا ، يفرض فكرا عربيا أصيلا ، ينبأ عن التبعة ، ويستفيد مما حدث فى مجالات التربية فى ثقافات أخرى دون أن ينيهر به ، أو يلذوب فيه .

هذه دعوة إلى حوار تأخر كثيرا وأن له أن يبدأ ؛ وقد قدمت فيه جهد المقل ، وما أردت به إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيقى إلا بالله ، عليه توكلت ، وإليه أنيب .

## المراجع

## \* في اللغة العربية :

- (١) ابن خلدون ، عبد الرحمن ، مقدمة ابن خلدون ( القاهرة : المكتبة التجارية ، بدون تاريخ ) .
- (٢) الألفي ، جمال الدين ، خاطرات جمال الدين الألفي ، طبعة بيروت ١٩٣١ .
- (٣) حسين ، ت ، ترجمة الرشيد ، محمد أحمد ، ومراجعة عبدالحليم أحمد المهدي ، التعليم العالي والتمايز الاجتماعي : دراسة حالة مقارنة ( الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، تحت الطبع )
- (٤) الخضر ، نجية أحمد ، فولوج نفسي للموقف التعليمي ، مجلة : دراسات وبحوث ، جامعة حلوان - القاهرة ، المجلد الثامن ، العدد الأول ( فبراير ١٩٨٥ ) ، ٧٢ - ٥١ .
- (٥) سرحان ، الدمرداش ، وكامل ، منير ، للمناهج ( القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٦٩ ) .
- (٦) سرور ، أحمد فتحي ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر ( القاهرة : وزارة التعليم ١٩٨٧ ) .
- (٧) عبدالحليم ، أحمد المهدي ، نحو خطة للتنمية في دول الخليج ، ورقة عمل عرضت في مؤتمر الأدباء والمثقفين بالبرامج والمجالات الثقافية ، الذي عقد في بغداد ، ١٩٨٦ .
- (٨) عبد الحليم ، أحمد المهدي ، إصلاح التعليم بين صيغة غالبية وصيغة أقلية ، في مجلة : دراسات في المناهج وطرق التدريس ، التي تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث ( يناير ١٩٨٨ ) .
- (٩) كوزم ، فيليب ، ترجمة حري ، محمد خيرى وآخرين ، أزمة العالم في التعليم من منظور لتأثيرات ( الرياض : دار المربع ١٩٨٧ ) .
- (١٠) كوزم ، فيليب ، ترجمة كاظم ، أحمد خيرى وجابر ، جابر عبد الحليم ، أزمة التعليم في عائلتنا المعاصرة ( القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧١ ) .
- (١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ( تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ) .

## In English :

- (12) Abdel-Halim, A.E: "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice" unpublished Ph.D. dissertation, the Ohio State University, 1965
- (13) ——— "A New Perspective for Curriculum Objectives" paper presented at the A E R A annual meeting in New York, April 1977, ERIC ED., No. 137951.
- (14) Adelman, C: Devaluation, Diffusion and College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981 (Washington, D.C: National Commission on Excellence in Education, 1982), ERIC ED 228244
- (15) Ammoun, M. B: "Educational Objectives: The Relationship between The Process of Their Development and Their Quality," unpublished Ph.D dissertation, The university of Chicago, pp. 171-185
- (16) Baldrige, J.Y and Deal T. (eds): The Dynamics of Organizational Change in Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)
- (17) Coleman, J: Equality of Educational Opportunity, Washington D.C (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966)
- (18) Giroux, H. and Penna, A: "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum": Theory and Research in Social Education 7:1 (Spring 1979)
- (19) ——— and Purpel D (eds): The Hidden Curriculum and Moral Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)
- (20) ——— Theory and Resistance in Education (Mass.,: Bergin and Garvey, 1983)
- (21) Goodlad, J.I, The Dynamics of Educational Change (New York: McGraw-Hill book Co., 1975)
- (22) ——— A Place Called School: prospects for the future (New York: McGraw-Hill., 1984)
- (23) (ed), the Ecology of School Renewal (Chicago: The University of Chicago Press, NSSE yearbook, part I, 1987).

- (24) Hall, G.E and Loucks "Bridging the Gap: policy research rooted in practice" in Policy making in Education (Chicago: The University of Chicago press, NSSE yearbook, part I, 1982)
- (25) Hechinger, F, "The high school-college connection," in Common Learning: A Carnegie Colloquium on general education (Washington, D.C: Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, 1981)
- (26) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal: Cultural differences and similarities between more and less renewing schools, A study of Schooling, technical report No. 33 (los angeles: laboratory in school and community education, university of California, 1982)
- (27) Illinois State Board of Education, Instructional program mandate: A preliminary report (springfield, IL: Illinois State Board of Education, 1982)
- (28) Kadar-Fulop, "culture, writing and The curriculum" in writing Across language and culture, ed, purves, A.C. (Beverly hills, CA: sage publications, in press)
- (29) Macdonald, J.B. "curriculum theory" The Journal of Educational Research, vol. 64 No. 5 (January 1971)
- (30) Petters, R.S, Authority, Responsibility and Education (London: George Allen, 1959)
- (31) Purves, A.C. "general education and the search for a common culture" in Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: University of Chicago Press, NSSE yearbook, part II, 1988) 1-8
- (32) Ryans, D "Research on Teacher Behavior," in Biddle, B.J and Ellena, W.J (eds) Contemporary Research on Teacher Effectiveness (New York: Wolt, Rinehart, 1964)
- (33) Said, E, The World, the Text, and the Critic (Cambridge, MA: Harvard University Trcees, 1983)
- (34) Sarason, S.B, The Culture of the School and the Problem of Change, 2nd ed. (Boston, Mass: Allyn and Bacon, 1982)
- (35) Sirotnik, K.A "Responsibility vs. Accountability: "Towards a Professional Teaching Profession" (Paper Presented at Annual Meeting of A E R A, Chicago, 1985)
- (36) ——— "The Process of School Renewal" ch. 3 in Goolad (ed) The Ecology of School Renewal (Chicago: NSSE Yearbook, I, 1987).
- (37) Taba, H, Curriculum Development: Theory and Practice (New york: Harcourt, 1962).
- (38) Tyler, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1950)
- (39) Vygotsky, L'as quoted in Morkova, A.K, The Teaching and Mastery of Language (London: Croom Helm, 1979).
- (40) Weinreich, U, Language In Contact: Findings and Problems (The Hague: Mouton, 1963).
- (41) Westbury, I. and Purves, A.C (eds) Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: The University of chicago Press, NSSE yearbook, Part II, 1988).

التعليم الفني في بلادنا العربية أسير .

أسير ظروف نشأته ، وما ألفت عليه من ظلال وما تكون بسببها نحوه من اتجاهات .

وأسير موقعه وسط نظم تعليمية جامدة استعراها من تحلوا عنها ، لم تفسح للتعليم الفني مكانا فيها ، ليصبح جزءا من نسيجها الحي ، لترتبط المعرفة بتطبيقاتها التكنولوجية ، وليجمع أبناؤنا بين مهارة الفكر وتقانة اليد ، لنصنع الأشياء بدلا من أن نتوقف عند صناعة الكلمات ، بل عزلته هذه النظم في مسار منفرد يدور فيه مغلقا حول نفسه ليصبح سندريلا التعليم أو ابن العم الفقير في أسرة التربية .

والتعليم الفني أسير حجم ونوعية مدخلاته من الطلاب ، فالعزوف عنه لا يسمح له أن يجتذب الجموع ، فيحظى بالممتازين أو يختار المبدعين فليس له كبير اختيار بين المتقدمين إليه .

وهو أسير هياكله التقليدية وبناءه وطرائقه ، لغياب مؤسسات البحث العلمي التي توالي تقويم جوانبه ، وتتعرف بأسلوب علمي على واقعه ومشكلاته وتقدم الحلول لإمكانات تطويره .

وهو أسير مناهجه وأجهزته ومعداته ، التي لا تواكب سوق العمل لضعف صلتها به وعدم مشاركته في أمورها وغياب الجسر الحي للتعاون المشترك بينهما .

وهو أسير نظم للأجور والاستخدام أقيمت من أجل الباقية البيضاء والعمل المكتبي تمنحه الأولوية وتفسح له باب الترفي وهكذا أصبحت هذه النظم قوة طاردة عن الإقبال عليه .

وأخيرا هو أسير هذه الظروف كلها ، فأصبح

## التعليم الفني بين الأسر والوظائف

يوسف عبد المعطي

يدور في الساحة المحدودة المسموح له بها ، يتحرك في نطاق إصلاحات محدودة بطور في هذا المنهج أو ذاك ويستبدل هذه المَعْدَة أو تلك ويطور كتاباً أو يجرب طريقة في خطوات جزئية يشعر بعدها دائماً أنه في موقعه لا يتقدم .

ولكن في بلادنا العربية أيضاً جهود مخلصه تسعى في صدق ودأب لفكالك هذا العاني الذي طال أسره ، وهي تواصل اللقاء والحوار والتخطيط وتسعى وفق ما يتيسر لها من إمكانيات لقدر من التنفيذ ، وقد حققت قدراً طيباً من الحركة في بعض البلدان وقطعت خطوات في رحلة الانطلاق من الأسر .

وتسعى هذه الدراسة ، إلى أن تعيش مع التعليم الفني رحلة أسره وظروفها بدءاً من الجذور التي تشده في ماضيه ، ومروراً بواقعه ووقوفه عند مشكلاته واستشرافاً لمستقبله وآمال انطلاقه ، لتحقيق دوره في بناء الإنسان والاسهام في تنمية مجتمعه ، محاولة في كل ذلك أن تستند الى الوثائق والبحوث والدراسات لتوثق الرحلة في أمانة ودقة ولتضع أمام المهتمين والعنيين صورة متكاملة عن التعليم الفني تعين على اتخاذ خطوات فاعلة نحو رحلة الانطلاق والتطوير .

#### المكانة والجذور :

لم يحظ نوع من أنواع التعليم - في العقدين الأخيرين - بهذا القدر من المؤثرات والكتابات والاهتمام والتركيز كالذي حظي به التعليم الفني .

فهو كما تذكر تلك الكتابات ، طوق النجاة للدول النامية لتمكينها من إعداد مواردها البشرية اللازمة لمشروعات التنمية فيها .

وزيادة الاقبال عليه واتساعه ، هو الحل الموصوف لمعالجة البطالة المقلقة لحشود الخريجين من البرامج الأكاديمية النظرية ، الذين تكتظ بهم الوظائف الحكومية في الدول النامية .

وهو التعليم القادر في رأي المربين - أن يعيد للتربية توازنها لتجمع في تكامل بين التأمل والممارسة ، وبين قراءة الحرف وقراءة كتاب الحياة ، فأعادة العمل إلى التعليم ، هو الوسيلة لمنح التعليم قلباً فنياً ينضج بحاجات مجتمعه ويكتسب خريجه من خلال الممارسة والعمل الوعي بقيمة العمل وكرامته وتحمل المسؤولية وإدراك قيمة الوقت والاجتهاد ، إلى جوار ما يتيح من فرص اكتشاف الفرد بقدراته وإمكاناته ووسائل تنميتها وأصلح المجالات في دنيا العمل لاستثمارها .

فيل هذا وغيره كثير .

ولكن القول شيء والفعل شيء آخر ! فعلى أرض الواقع نرى أن نوعاً من أنواع التعليم لم يلق من الإعراض والعزوف والنظرة الاجتماعية المتدنية من مجتمعه كما لقي التعليم الفني .

فهو التعليم المطلوب المرفوض ، اللازم المهمل ، الأساس الذي يأتي في آخر قائمة الأولويات !



ولعل أصدق الأوصاف دلالة على هذا الوضع ، هو تلك العبارة التي أجاب بها أحد المتقنين حين سئل عن رأيه في هذا التعليم فأجاب :

هو خير أنواع التعليم وأعظمها نفعا . . لأبناء الجيران ! فالرجل يؤمن به ويدرك أهميته ولكنه ينصح به أولاد سواء . .

ولا تقتصر تلك النظرة إلى التعليم الفني على العالم العربي أو النامي بل تصدق ، وإن اختلفت في الدرجة - على المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء .

فقد أوضحت الدراسة الشاملة التي أجراها المجلس القومي للأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر السبعينات عن التعليم الفني « إن طلاب هذا التعليم مقارنة بطلاب التعليم العام يتمون إلى أسمر من مستوى اجتماعي واقتصادي أقل ، كما أن قدرتهم الأكاديمية وبخاصة اللفظية هي بمستوى أدنى كما أن مستوى الآباء التعليمي هو أيضا أقل »<sup>(١)</sup>

وتتجد جذور هذه النظرة إلى نشأة النظم التعليمية الغربية ، فقد كان التعليم يمثل انعكاسا لظروف المجتمعات الطبقية التي كانت سائدة في الدول الأوروبية حتى نهاية القرن التاسع عشر ، والتي كانت تقسم المجتمع إلى « صفوة » لها حق التعليم والسلطة والثروة والسيادة « وكثرة » عليها واجب العمل والخدمة .

وهكذا كان هناك مساران للتعليم في تلك المجتمعات :

مسار لأبناء الطبقة العاملة ، يهدف في حدود الدور الاجتماعي المرسوم لهم وهو دور العمل والخدمة وهو مسار تعليمي منته عند المرحلة الابتدائية وغالبا ما يكون بالمجان<sup>(٢)</sup> .

ومسار ثان لأبناء النبلاء والصفوة ، يقدم لهم تعليما يمتد بعد المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية التي تقدم هؤلاء الصفوة تعليما كلاسيكيا يعدهم لدورهم الاجتماعي ، فهم ليسوا بحاجة إلى العمل ولا هم مطالبون بالخدمة ، بل لديهم الفراغ الذي لا بد وأن يشغل بدراسات الأدب واللغات القديمة والفلسفة التي تمثل الأركان الأساسية للثقافة « السيد » ويفتح هذا التعليم أمامهم الأبواب للجامعة .

وحين حدثت الثورة الصناعية ، وأصبح من الواضح أن إعداد الطبقة العاملة للتعامل مع الآلات والمهام الجديدة يستوجب دراسة بعض العلوم الطبيعية والتطبيقية ، لم تفتح المدرسة الثانوية - مدرسة الصفوة - أبوابها هؤلاء إذ أنه - كما يحدثنا تقرير اللجنة القومية لإصلاح التعليم الثانوي - « لم تكن المدرسة الثانوية حتى نهاية القرن التاسع عشر قد

(١) National Research Council, Assessing Vocational Education Research and Development, Washington: National Academy of Science, 1976, p. 7.

(٢) محمود عبد الرزاق شلقش . تاريخ التربية . القاهرة : دار النهضة ٦٨ ص ٢٤١ .

نظر إليها كاستمرار طبيعي للتعليم بعد المرحلة الابتدائية بحيث يمكن أن يتفق عليها من المال العام بل كان أمر إتاحتها للعامية موضع صراع واختلاف<sup>(٣)</sup>.

ومن هنا كان الحل هومد مسار المدرسة الابتدائية لأبناء العامة لفترة تسمح بتدريس تلك المواد ، فظهرت في تلك الفترة المدارس الابتدائية الراقية أو الوسطى في أوروبا استجابة لذلك ، كمدارس (Mittelle Schule) في ألمانيا و (Mellen) في السويد والدانمارك و (Ecole Moyenne) في بلجيكا و (The High Grade School) في إنجلترا و (Ecole Primaire) في فرنسا و (Superieure) في هولندا .

وكان هذا النوع من المدارس يقدم برنامجا ، يجمع بين قدر من العلوم الأكاديمية والتدريب المهني ، ويعد الخريجين للالتحاق بالوظائف الوسطى في عالم الصناعة والتجارة والزراعة .<sup>(٤)</sup> أو لتدريب مهني أعلى ولكنها لا تؤدي إلى الجامعة .

وهكذا ولد التعليم الفني ومدارسه الصناعية المهنية موصوفا منذ البداية ، بأنه تعليم من الدرجة الثانية يخدم طلابا من أبناء الفئات الأقل مكانة اجتماعيا واقتصاديا ، فولد منتهيا ، مغلقا لا يقود إلا إلى سوق العمل والحرفة ، يرسخ الوضع الاجتماعي للملتحقين به فلا يفتح أمامهم أبوابا إلى مسار تعليمي أعلى ، يؤدي إلى وظائف السلطة والخطوة وهو ما كانت تؤدي إليه المدارس الثانوية التقليدية .

ولقد كانت هذه الجذور التاريخية وراء النظرة المتدنية إلى هذا التعليم ، وترسخت في البلدان النامية على نحو أوضح ، لما تمر به تلك البلدان من فترات غناض اجتماعي تحاول الطبقات التي عانت من الحرمان - وهي تمثل الكثرة - أن تجدها من خلال التعليم منفذا لتحقيق تطلعاتها إلى مزيد من الخدمات والدخل والمستوى الاجتماعي ، مما دعا إلى إقبالها على أنواع التعليم الأخرى التي توفر لها فرصا أكبر لصعود السلم الاجتماعي وما يدره من مزايا .

ولقد ظلت هذه النظرة ملتصقة بالتعليم الفني ، حين نقلت صيغته إلى بلادنا العربية فظل حبيس إسارها تحاول الجهود المخلصة أن تحقق له الفكاك والانطلاق من الأسر .

وقد يكون من المناسب قبل أن نطل على واقع هذا التعليم رصد الظروف وتعرفا على مشكلاته ومحاولة لاستشراف وجهته المستقبلية ، أن نحاول تحديد مسماه بين التسميات الكثيرة التي تطلق عليه .

### تعليم فني أم مهني أم تقني ؟

حتى سنوات قلائل لم يكن هناك اتفاق على تسمية أو مصطلحات موحدة مقبولة ومستخدمة لهذا التعليم في البلاد العربية .

(٣) The Reform of Secondary Education-A Report of the National Commission on the Reform of Secondary Education. (٣)  
New York: Mc Graw Hill, 1973, p. XII.

A. Hargreaves and L. Tickle (Eds). Middle Schools: Origins, Ideology and Practice, London: Harper and Row. (٤)

ونظرا لأن مصطلح التعليم الفني هو المصطلح المستخدم في مصر للدلالة على هذا التعليم منذ نشأته بها وحتى الآن ، فقد انتقل منها إلى البلاد العربية التي تبنت الصيغة المصرية لهذا التعليم .

أما مصطلح « المهني » فكان يطلق إعادة على التدريب الذي يقدم لإتقان مهارة حرفية ، ويقدم عادة في إطار وزارات الشؤون الاجتماعية والعمل لأولئك الذين تسربوا من مراحل التعليم أو توقفوا عن إتمامه .

ونتيجة للتوصيات المتكررة من المؤتمرات التي عقدت حول التعليم الفني ، فقد بذلت جهود مكثفة في السنوات العشر الأخيرة للتوصل إلى مصطلحات محددة متعارف عليها ، سواء في تسمية هذا التعليم بأنواعه ومستوياته أو في الجوانب المتصلة بتعليمه أو طرائقه وتنظيماته وبناء أو عتواه أو معلميه أو مؤهلاته .

وقد توجت هذه الجهود بصدر دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني ، الذي صدر عن منظمة اليونسكو عام ١٩٨٤ كما كان للاتحاد العربي للتعليم التقني جهود مشكورة في هذا الصدد<sup>(٥)</sup> .

ووفقا لدليل اليونسكو المشار اليه نجد أن مصطلح التعليم الفني قد اختفى !

فالتعليم الذي يعد أفرادا مهرة لمجموعة من المهن أو الحرف أو الوظائف ، والذي يقدم عادة على مستوى المرحلة الثانوية ويتضمن تدريبا عاما وعمليا لتنمية المهارات المطلوبة من قبل المهنة المختارة ، كما يقدم الدراسات النظرية المتعلقة بها مع التركيز على الجانب العملي أصبح يطلق عليه :

التعليم المهني Vocational Education وهو بذلك مصطلح بديل لما كان يطلق عليه التعليم الثانوي الفني .

أما مصطلح التعليم التقني Technical Education فأصبح يطلق على التعليم المصمم لإعداد المستوى الأوسط من العمالة Technicians والذي يقدم في المرحلة الجامعية الأولى ( المعاهد العليا عادة لمدة عامين أو ثلاثة ) ، ويتضمن هذا التعليم جانبا عاما ودراسات نظرية وعلمية تقنية وتدريبيا على المهارات ذات العلاقة ، ويمكن أن يطلق مصطلح التعليم التقني أيضا على التعليم الجامعي لإعداد المهندسين والتكنولوجيين .

أما مصطلح التعليم التقني والمهني Technical & Vocational Education فقد أصبح يقصد به الإشارة إلى العملية التعليمية عندما تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام ، دراسة التكنولوجيات والعلوم المتعلقة بها والتعريف بالمهن في القطاعات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية .

وبذلك لم يصبح هذا المصطلح تسمية لنوع معين من هذا التعليم ولا مستوى معين من مستوياته .

ولكن استخدام هذه المصطلحات ، وإن بدا اتجاه واضح نحو الالتزام بها في الكتابات العلمية ، وفي أعمال منظمات اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والاتحاد العربي للتعليم الفني ، إلا أن الاستخدام الميداني

(٥) اليونسكو . شعبة التعليم المهني والتقني . دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني طبعة مراجعة . باريس ١٩٨٤ .

ما يزال يشيع فيه استخدام مصطلح التعليم الفني كدلالة على هذا النوع من التعليم . بل إنه من الطريف أن دراسة اليونسكو حول هذا التعليم في دول الخليج العربي عام ١٩٨٥ ، قد كتبت على عنوانها الخارجي « التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية » ، بينما العنوان في الغلاف الداخلي « التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية » !

### التعليم التقني والمهني ( الفني ) على أرض الواقع

#### أولاً : حجم التعليم الفني

رغم الجهود الكثيرة التي بذلت في أغلب الأقطار العربية في العقدين الأخيرين لمحاولة تطوير التعليم الفني كما ونوعاً ، والعمل على زيادة قدرته على اجتذاب أعداد أكبر وتوعيات أكثر ملاءمة ، إلا أن التعليم الفني ما يزال يحتل شريطاً ضعيفاً إذا ما قورن بالتعليم الثانوي العام في بلدان تتوقف حركة التنمية فيها على توافر أطر فنية مدربة . وتشير آخر البيانات والإحصاءات المتوافرة والمنشورة عام ١٩٨٦ ، إلى أن مجموع أعداد طلبة التعليم الفني في الوطن العربي تبلغ ٩٢٠ ألف طالب مقابل ٢,١ مليون طالب في التعليم الثانوي العام أي أن نسبة التعليم الفني إلى مجموع المرحلة الثانوية هو بحدود ٣٠,٣٪ .

ويلاحظ التفاوت الضخم بين الأقطار العربية في هذا الصدد ، فهناك قطران عربيان فقط - البحرين ومصر - بلغت فيهما نسبة التعليم الفني إلى مجموع التعليم الثانوي أكثر من ٥٠٪ بينما تتوزع النسب بين باقي الأقطار العربية على النحو التالي :

من ٢٠ - ٣٠٪ في كل من تونس وسوريا والعراق ولبنان وليبيا .

من ١٠ - ٢٠٪ في الأردن وجيبوتي والسودان والصومال وفلسطين واليمن الديمقراطية .

من ٥ - ١٠٪ في الجزائر والسعودية وعمان والعربية اليمنية .

أقل من ٥٪ في كل من الامارات وقطر والمغرب وموريتانيا .

وحين ينظر الى نسب توزيع التخصصات المختلفة في التعليم الفني ، فنحن نجد أن التعليم التجاري يحتل المساحة الأكبر من حجم التعليم الفني في البلاد العربية ، يليه التعليم الصناعي ثم الزراعي ، إذ تبلغ نسبة أعداد طلبة التعليم التجاري في كافة الأقطار العربية ( عدا الكويت والجزائر ولبنان ) حوالي ٥٤,١٪ من مجموع طلبة التعليم المهني ، يليه الصناعي ٣٣,٢٪ فالزراعي ٩,٥٪ فالصحي ٦,١٪ وبقيّة التخصصات ١,٦٪ .

ويقف المرء حائراً أمام هذا التوزيع ، إذ يرى أن نسبة التعليم الفني الزراعي في بلدين زراعيين هما مصر والعراق هي ١٠٪ من مجموع طلاب التعليم الفني<sup>(٣)</sup> !

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٦ ص ٥٩ - ٦٢ .

وقد يكون من المفيد والمناسب أن نطل على هذا الواقع العربي من نظرة شاملة إلى الصورة الكلية لواقع التعليم الفني في العالم على اتساعه مقارنة بالتعليم العام ، لندرك موقعنا وحركتنا من العالم حولنا كما يوضحها الجدول التالي :

التعليم الفني في العالم مقارنة بالتعليم العام في الفترة من ١٩٧٠ - إلى ١٩٨٠<sup>(٧)</sup>

مجموعات البلدان في العالم	الاتحاق بالتعليم الفني مقارنة بالتعليم العام %	معدلات النمو السنوي للتعليم الفني والعام %	
		نمو التعليم العام %	نمو التعليم الفني %
كل العالم	٦ : ١	٣,٩ %	٤,٥ %
البلدان المتقدمة	٤ : ١	١,٤ %	٣ %
البلدان النامية	٩ : ١	٦ %	٧,١ %
أفريقيا	١٥ : ١	١٣,٥ %	٦,٧ %
آسيا	١٢ : ١	٤,٧ %	٤,٥ %
أمريكا اللاتينية	٣ : ١	٤,٨ %	٦,٢ %
البلاد العربية	٨ : ١	٩,٦ %	٨,٩ %

وجدير بالملاحظة أيضا أن هذه الاحصاءات لم تشمل إلا التعليم الفني النظامي طول الوقت ، علما بأن التعليم الفني لبعض الوقت ( نظام السندوتش ) منتشر على سعة في البلدان المتقدمة وتختلف نسبته من دول متقدمة إلى أخرى .

كما أنه من المعروف أن النظم التعليمية في البلدان النامية لم تستوعب إلا نسبة محدودة من فئة السن من السكان ممن هم في عمر المرحلة الثانوية ، بينما يختلف الوضع في البلدان المتقدمة إذ تتراوح نسبة استيعاب المرحلة الثانوية لمن هم في فئة السن الخاصة بها من السكان بين ٥٠ % إلى ٩٠ % .

ومن هنا فإن نسبة التعليم الفني إلى التعليم العام في البلدان المتقدمة إلى البلدان النامية ينبغي أن تأخذ هذا الجانب في الاعتبار .

(٧) المصدر : اليونسكو .

Technical and Vocational Education in the World 1970-1980 A Statistical Report UNESCO, 1983.

ملحوظة : لم تشمل البيانات الواردة في الجدول أعداد البيانات المتعلقة بالولايات المتحدة الأمريكية ، وجمهورية الصين الشعبية وكوريا وإستونيا وتونلندا .

### ثانيا : مدخلات التعليم الفني من الطلاب

في أغلب الدول العربية يستقبل التعليم الفني الطلاب الذين أمهوا بنجاح المرحلة المتوسطة على اختلاف في أسلوب وقواعد توزيعهم على التعليم الثانوي العام أو الفني بين تلك الدول ، إلا أن السمة الغالبة هي أن مدخلات هذا التعليم « تكاد تكون مقتصرة على ذوي المعدلات الواطئة من لم يسعفهم الحظ بالالتحاق بالتعليم الثانوي العام » ، فالتعليم الفني هو الملاذ الأخير للمضطر الكاره في أغلب الأحيان .

ولا تتوافر بين أيدينا دراسات علمية منشورة على المستوى العربي حول المواد الدراسية التي أدت إلى تدني معدلات هؤلاء الطلاب الذين لجأوا إلى التعليم الفني ، أو حول الهدر في هذا التعليم بالرسوب والتسرب وتحليل أسبابه ، إلا أن الملاحظة المتكررة في عدة أقطار عربية هي أن مواد اللغة الانجليزية والرياضيات وأحيانا العلوم هي المواد التي تؤدي إلى ذلك ، مع العلم أن هذه المواد ذاتها هي المواد الأساسية في أي دراسة تكنولوجية أصيلة ، مما قد يشير إلى عدم ملاءمة مدخلات هذا التعليم لمتطلباته .

وتحلو دراساتنا العربية من بحوث تتناول خلفيات الطلاب في الأنواع المختلفة من التعليم ، ومن بينها التعليم الفني بما يلقي الضوء على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الملتحقين به ، والمستوى التعليمي للأباء ، وتوزعهم بين الريف والمدن لتتوافر لنا رؤية أعمق لعوامل الجذب والطرده لهذا التعليم .

وعموما تشير دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى نوعية الطلاب الموجهين إلى التعليم الفني لعدم توافقهم مع التعليم العام أو عدم قبولهم فيه ، فنذكر بأن ذلك « ينعكس على المستوى النوعي للطلبة بشكل عام وما يترتب على ذلك من ضعف المستوى المهني للخريجين » .

ولا يعني ذلك العرض السابق وجود بعض الدول العربية التي استطاعت أن تجتذب إلى التعليم الفني طلابا على مستوى أكاديمي متميز ، ولكنها حالات نادرة لا تغير الصورة الكلية .

وقد حظيت قضية العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني بالعديد من البحوث والدراسات والقراءات التربوية العربية .

وتذكر اليونيسكو في دراستها المقارنة عن التطورات في التعليم التقني والمهني أن العديد من المشكلات المتأصلة في التعليم الفني ، هي مشكلات مشتركة على الرغم من الاختلافات الكبيرة بين البلدان التي تناولتها الدراسة وهي ٢٣ بلدا ناميا هي : أفغانستان ، بنغلاديش وموليفيا وساحل العاج وبورما وشيلي وكوستاريكا والهند وأثيوبيا والأردن وكينيا وجمهورية كوريا وليبيريا وماليزيا ونيبال ونيجيريا وبناما وباراغواي وسيراليون وتايلاند وأوغندا وفولتا العليا وأوروغواي .

وترجع هذه الدراسة ظاهرة العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، إلى أنظمة التعليم التقليدية ، ومواقف المربين والجمهور التي تنزل التعليم التقني والمهني والمهن التي يعدلها إلى مرتبة دنيا . فرغم بعض الإصلاحات والتحسينات التي تدخل إلى هذا التعليم . « فإن الآباء وأطفالهم يفضلون الدراسات ذات الطبيعة الأكاديمية التي يمكن أن تؤدي إلى المهن ذات المرتبة العليا ، لأن التعليم الفني طريق مسدود لا يقود لدراسة أعلى مما يقتل الطموح ، ومن هنا يصبح التعليم الفني تعليما من المرتبة الثانية للطلاب الأقل قدرة أكثر منه خيارا عمليا لأكثرية الناشئة » .<sup>(٨)</sup>

أما نتائج الدراسات التي أجريت في الدول العربية والمؤتمرات واللقاءات التي تمت حول موضوع العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، تلخص لنا نتائجها الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي ( الواقع والآفاق )<sup>(٩)</sup> إذ ترجع هذا العزوف إلى أربعة عوامل هي :

#### (١) نظم التعليم العربية

وما تنسم به من جمود يمثل في اتباع سياسة « الباب المغلق » أمام خريجي هذا التعليم ، وضعف التكامل بين التعليم الفني والتعليم العام ، وضعف وانعدام الفرص أمام الطلبة للانتقال بصورة أفقية بين مسارات التعليم المختلفة ، وارتباط هذا التعليم وتوزيعه بين وزارات وهيئات مختلفة مما يحرمه من التخطيط الشمولي والتنسيق الكافي .

#### (٢) جوانب اجتماعية وبيئية

يأتي في مقدمتها نظرة المجتمع السلبية نحو العمل اليدوي وغياب العمل عن التعليم العام ، وما ترسب في الأذهان من ضرورة إكمال الدراسة الجامعية لكل من ينهي الثانوية ولا نظر إليه كمتأهل لم يكمل التعليم ، إلى جوار نظرة العائلة إلى التعليم الفني باعتباره طريقا لعمل فني يدوي لا يتناسب ومركز العائلة ! مما يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو التعليم الثانوي العام فالجامعي بحثا عن الوظيفة ذات الاسم والمكانة .

ويعمل التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الفني التي غالبا ما تتركز في المدن الرئيسية ، عائقا أمام سكان المناطق البعيدة للالتحاق بهذا التعليم .

وأخيرا فإن ندرة التنظيمات الاجتماعية المهنية ( الاتحادات والجمعيات ) للأطر المهنية على مستوى القطر الواحد والوطن العربي ، يحرم هذا التعليم من قوة مؤثرة ترفع شأنه وتوثق العلاقة بين خريجيه وتبرز مكانته الاجتماعية أسوة باتحادات المهندسين أو الأطباء .

#### (٣) التوعية والتوجيه المهني

إن ضعف التوجيه المهني أو انعدامه في المراحل الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم الفني ، يحرم الطلاب من تعرف بنية المهن في مجتمعاتهم وفرص العمل المتاحة وأولوياتها ، كما أن عدم ممارستهم لخبرات ومهارات يدوية في التعليم العام ، لا يساهم في تركيز قيمة العمل واحترامه لدى الطلاب .

(٨) اليونسكو . التطورات في التعليم التقني والمهني . باريس ١٩٨٥ ص ١٠٧ - ١١٠ .

(٩) الاتحاد العربي للتعليم الفني . الندوة العربية حول إقبال الطلبة على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي ( الواقع والآفاق ) تونس ١٩٨٤ .

ويمثل ضعف أو قلة استخدام أجهزة الاعلام في التوعية والتوجيه المهني ، من خلال الأعمال الفنية المختلفة إهمالا لجانب له اثره البالغ في اتجاهات الطلاب واختياراتهم .

#### (٤) الحوافز والمستقبل الوظيفي

تمثل قلة الحوافز المهنية والمادية أمام خريجي التعليم الفني عائقا يحول دون التشجيع للإقبال عليه ، نتيجة التمييز الواضح في هيكل الأجور ونظم الاستخدام والترقيات لصالح خريجي الجامعة .  
تلك هي عوامل العزوف وأسبابه .

#### لماذا عن الدول التي حققت إقبالا كبيرا على التعليم الفني ؟

وفقا لما أوردهنا من إحصاءات حول نسبة طلاب التعليم الفني إلى طلاب التعليم العام ، تبرز مصر والبحرين - كما ذكرنا - باعتبارهما القطرين العربيين اللذين تجاوزت نسبة التعليم الفني فيها إلى مجموع طلاب التعليم الثانوي العام ..

تشير الدراسة التي أصدرتها اليونسكو عام ١٩٨٦ عن التعليم الثانوي الفني في مصر أن هذا التعليم يضم نحو ٧٩٠٠٠٠ سبعةة وتسعين ألف طالب وطالبة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ ، بينما بلغ جملة المقيدن بالثانوي العام نحو ٤٧٠٠٠٠ أربعمئة وسبعين ألفا ومن ثم أصبحت نسبة الثانوي الفني إلى الثانوي العام ٥ : ٣ (١٠) .

ونخلص من هذه الدراسة إلى التوسع الضخم الذي حدث في الإقبال على التعليم الفني في مصر ، إنما يرجع أساسا إلى الالتزام بخطة موضوعة في توجيه الطلاب بعد المرحلة المتوسطة ، تستهدف الوصول بنسبة طلاب التعليم الثانوي إلى الثانوي العام إلى ٦٥٪ (١١) ويتم توجيه الطلاب وفقا لمجموع درجاته في امتحان الإعدادية إلى التعليم العام أو الفني في حدود الأعداد المقرر قبولها في كل من المسارين .

وقد صاحبت عملية توجيه الطلاب إلى التعليم الفني مجموعة إجراءات تتعلق بزيادة أعداد المباني اللازمة للتعليم الفني من خلال زيادة الاعتمادات المخصصة لها ، ودعوة القادرين من المواطنين لأقامة المدارس بالجهود الذاتية ، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية للمشاركة في عملية تمويل هذا التعليم كالشركات والمؤسسات الانتاجية والقطاع الأهلي والجمعيات التعاونية .

كما تم في إطار عملية التوسع في القبول استحداث تخصصات جديدة لمواجهة احتياجات التنمية والعمل على توفير أعداد كافية من المعلمين . (١٢)

(١٠) اليونسكو : التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . باريس ٨٦ ص ١٦

(١١) المرجع السابق : ص ٦

(١٢) المرجع السابق : ص ٧ ، ٨



أما البحرين فقد استطاعت أن تحقق ارتفاعاً ملحوظاً في الإقبال على التعليم الثانوي الفني بها ، ولكن المصادر المتوافرة حول نسبة طلاب التعليم الثانوي الفني العام في البحرين ، تقدم لنا نسباً مختلفة حول تلك العلاقة عن العام الدراسي ٨٣/٨٤ والذي يمثل آخر إحصاءات منشورة .

فدراسة اليونسكو عن التعليم الفني والمهني في دول الخليج العربية ١٩٨٥ تقرر أن هذه النسبة تبلغ ٤٤٪ عام ٨٣/١٩٨٤ (١٣) .

ودراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دراستها عن التعليم المهني ، تذكر لنا أن هذه النسبة تبلغ ٥٦٪ في العام نفسه (١٤) .

أما الدراسة التي أعدها الاتحاد العربي للتعليم التقني فتري أن هذه النسبة تبلغ ٥٠٪ في العام نفسه (١٥) ومن الجدير بالذكر أن تلك النسبة كانت ٢١٪ عام ٧٨/١٩٧٩ .

وإذا أخذنا بأي من هذه التقديرات ، فستظل البحرين بعد مصر في طليعة البلدان التي حققت إقبالا وتوسعا واضحا في التعليم الفني .

ويمكن أن تفسر اختلاف التقديرات الواردة في الدراسات المشار إليها في ضوء اختلاف طرق إعداد البيانات ، ووفقا لتحديد كل جهة لما يتدرج تحت مسمى التعليم الفني من مؤسسات ، فبعض الإحصاءات تستبعد التعليم الصحي والبعض يدمجها فيه ، والبعض يقتصر في البيانات على مؤسسات التعليم الفني التابعة لوزارة التربية والبعض ينظر إلى التعليم الفني كوحدة منها اختلفت جهة الإشراف عليه .

وتشير هذه القضية إلى الأهمية القصوى للالتزام بمحدد موحد جامع لأساليب إعداد البيانات عن هذا التعليم ، يلتزم به كل قطر عربي ليتمكن إجراء الدراسات والمقارنات على المستوى العربي .

وتتبع البحرين في إجراءاتها لزيادة الإقبال على التعليم الفني سياسة توجيه الطلاب ، ولكنها تشترط المجموع الأعلى للطالب في امتحان الشهادة الإعدادية وذلك في مواد اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم (١٦) .

ويذكر المسؤولون أن نجاح هذا التعليم في جذب الطلاب إليه يرجع إلى طبيعة النشاط الاقتصادي في البحرين ، وفرص العمل المتاحة للخريجين ، وما اتخذ من إجراءات لإزالة التفرقة بين خريجي الثانوية العامة والثانوية الصناعية ، إذ صدر قرار وزاري يقضي بتعديل مسميات شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، بحيث يطلق عليها جميعا شهادة الدراسة

(١٣) اليونسكو . التعليم الفني والمهني في دول الخليج العربية . باريس ٨٦ ص ١٤

(١٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ١٣١ .

(١٥) هاليم سمعان حساوي ومصطفى حنين أبو الشيخ . تطوير التعليم الفني لخدمة التنمية في الوطن العربي . تونس : الاتحاد العربي للتعليم الفني . ديسمبر ١٩٨٧ ص ٢٢ .

(١٦) ربيعة سليم حود . التعليم في البحرين . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٧ ص ١٦٣

الثانوية العامة ويذكر بعدها الفرع بين قوسين ( أدبي/ علمي/ صناعي )...<sup>(١٧)</sup> كما كان للاصلاحات التي أجريت في المراحل التعليمية السابقة ، بزيادة الاهتمام بالتوجيه المهني وتطوير المناهج وطرائق التدريس أثرها في ذلك الإقبال . ويلاحظ أن هناك كلية تكنولوجية متخصصة هي كلية الخليج التكنولوجية ، والقبول بها مفتوح أمام خريجي التعليم الفني .

ولا نستطيع أن نغفل في مجال الجهود التي حققت قدرا واضحا من النجاح في زيادة الإقبال على التعليم الفني جهود المراق ، فقد تميزت بالمواجهة الواضحة للمشكلة بقرارات جذرية ! وإن كانت النتائج تتطلب وقتا .

فقد وضعت في عام ١٩٨١ مؤشرات محددة لسياسة التعليم التقني والمهني للسنوات ٨١ - ١٩٨٥ ، تضمنت التركيز على التوسع في القبول وتطوير الكوادر التدريسية والتنسيق بين المؤسسات المهنية بهدف الوصول لسياسة موحدة للتعليم المهني والتقني .

وتحقيقا لهذه السياسة فتحت أمام الخريجين أبواب الدراسة الجامعية في مجالات تخصصهم ، كما عدلت نظم الأجور في الدولة بحيث يصل راتب خريج المعاهد العليا الصناعية ( مدة الدراسة سنتين بعد الثانوية الصناعية ) بعد مضي سنة واحدة على تخرجه ، مساويا لراتب خريجي كليات الجامعة إضافة إلى المخصصات المهنية الأخرى .

أما الطلبة اللدخول من الثانويات المهنية ، فإضافة إلى المجالات المفتوحة أمامهم في سوق العمل ، فإنهم يمنحون قدما وظفييا لمدة سنتين مقارنا بأقرانهم خريجي الثانويات العامة . كما أن الفرصة متاحة لمن أتوا من مناطق نائية للسكن والاقامة في الأقسام الداخلية مجانا طيلة مدة الدراسة<sup>(١٨)</sup> .

#### ثالثا : سياسات القبول المختلفة في التعليم الفني أبعادها ونتائجها :

ونقف بعد هذه الرحلة مع الأرقام والتفاصيل التي ترصد واقع الالتحاق بهذا التعليم ، ومدى الإقبال عليه لمزيد من التأمل في سياسات القبول والتوجيه التي اتخذت في الأقطار العربية المختلفة سعيا وراء مزيد من توجه الطلاب إلى التعليم الفني .

يمكن أن نميز اتجاهين أساسيين في سياسات القبول بعد المرحلة الإعدادية ( مرحلة الإلزام حاليا في عدد من البلاد العربية ) :

(١) سياسة الباب المفتوح ، التي تترك حرية الاختيار للطلاب في التوجه نحو نوع التعليم الذي يراه محققا لرغبته وميوله دون تدخل من السلطات التعليمية .

(٢) سياسة تقدر على التخطيط للنظام التعليمي ، والأعداد التي تقبل من الطلاب بمراحله وأنواعه المختلفة وتوجيه الطلاب وفقا لقواعد معينة من بينها ، رغبة الطالب في إطار الخطة الموضوعية لتوزيع الطلاب .

(١٧) قرار وزاري بتاريخ ١٩٨٦/٢/٢٢ نقلا عن رفيقة سليم هود مرجع سابق .

(١٨) التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية . البونسكو مرجع سابق من ٢٠٠٣ ، ٢٠٠٢ ، ٢٠٠١ .

وتستند سياسة الباب المفتوح في القبول إلى المبادئ الإنسانية الأساسية كحق الفرد في التعليم ، ومبدأ العدالة وتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم ، وحق الفرد في اختيار مستقبله المهني الذي يراه مناسباً لنفسه . وتؤمّن هذه السياسة أنها بذلك توفر لكل فرد الفرص لانماء مواهبه وقدراته واكتساب الكفايات اللازمة لمواجهة عالم متغير من خلال إقامة المجتمع الدائم التعليم .

وقد حظي هذا الاتجاه بإقرار لفظي غالب وتبينته سياسات معلنة دول كثيرة ، وإن كان تفسير ذلك في أسلوب التنفيذ قد أخذ وجهات شتى .

وقد عبر وزير التربية في إنجلترا عام ١٩٧٢ عن هذا الاتجاه حين أعلن عن سياسة التعليم المتشد Further Education بعد الالتزام بقوله :

« إن علينا القيام بجهد مخطط ومنظم وعلى نطاق واسع ، لنتمكن كل فرد في المجتمع على اختلاف مطامحه وقدراته بعد أن ينهي التعليم الإلزامي ، أن يجد فرصة للتعليم في المكان الذي يلائمه ، وفي الوقت الذي يتفق وظروفه ، وبالأسلوب الذي يساير أوضاعه ما سمحت الموارد المتاحة بذلك »<sup>(١٩)</sup>.

ولكننا إذا وقفنا أمام حرية الطالب واختياره ، نجد أن هذا الاختيار هو نتاج جملة من المعلومات ، والتصورات والخبرات والاتجاهات التي حصل عليها الطالب واكتسبها من قنوات عديدة ( الأسرة والمدرسة والأصدقاء والبيئة والأعلام .. وهي اعتبارات وتصورات قد تعكس مواقف اجتماعية سائدة أكثر مما تعكس قدراته وإمكاناته<sup>(٢٠)</sup> .

وتشير الدراسات التي قام بها Torsten Husen أن العامل الثقافي في الأسرة يرجح كل العوامل الأخرى في تقرير نوعية الدراسة التي سوف يلتحق بها الفرد ، فالمستوى الثقافي للأبوين والمستوى الاجتماعي للأسرة يقرر مدى الرعاية والتوجيه ، وثراء الفرص الثقافية المتاحة للطفل في محيط الأسرة أو انعدامها الذي قد يؤدي غالباً إلى تدني مستوى أدائه التحصيلي ، فيوجه الطالب نتيجة لذلك إلى دراسات أدنى ومهن أدنى ومستوى اجتماعي أدنى<sup>(٢١)</sup> .

وقد أثبتت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أن التوسع في القبول بالتعليم العالي مثلاً لم يغير في التركيبة الاجتماعية لمداخلته ، إذ ظل الانتفاع بهذا التعليم محصوراً إلى حد كبير في الطبقة الوسطى دون الدنيا ، ولذا في المكانة واتجاه وأصحاب المهن العليا أي أصحاب الخلفيات الثقافية المرتفعة غالباً<sup>(٢٢)</sup> .

Ross, M.G., The University, Mc Graw Hill, 1986

(١٩)

(٢٠) محمد عادل الأحمر . « سياسات القبول في التعليم الفني والمهني في الوطن العربي وعلاقتها بظروف الطلبة من هذا التعليم » . ورقة مقدمة إلى الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم الفني والمهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٤ ص ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ .

(٢١) Torsten Husen, "Open Admission and Numerous Cleus - Causes and Consequences" In Higher Education for All, (٢١) by Gordon Roderick and Michael Stephens. England. Falmer Press, 1979.

(٢٢) نفس المصدر السابق .

أي أن مسألة الاختيار تمتد جذورها إلى مراحل مبكرة في حياة الفرد ، ولا تنشأ ساعة أن يطلب منه وأسرته اتخاذ القرار .

فالقضية ليست أن نمنح أبنائنا حق الاختيار ، بل أن نهيئهم لممارسته ، ونوفر لهم الظروف التي تمنحهم فرصا عادلة تتكافأ مع غيرهم وتمكنهم من الاستفادة من الاختيارات المطروحة عليهم ، فهناك دور ومسئولية أساسية على المجتمع تجاه فئاته الأقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، من خلال توفير البرامج التوعوية ، وخدمات الارشاد والتوجيه الفاعلة ، ومساندة أجهزة المعلومات والاعلام بما يضيء أمام الفرد والأسرة الاختيارات المتاحة لمستقبله التعليمي والمهني ، لنعطي الاختيار معناه الحق حين يكون ثمرة لوعي الفرد بقدراته وإمكاناته ، وإدراكه لبنية المهن وفرص التعليم المتاحة في مجتمعه وموقعه الملائم منها .

فأي اختيار يمكن أن يكون للفرد للاقبال على التعليم الفني في ظل مكانته وظروفه الحالية ، مقارنة بمسار التعليم العام الذي يوفر فرصا واضحة التفضيل من النواحي الاجتماعية والمادية ؟

وحين تنتقل سياسة الباب المفتوح وحرية الاختيار من أفق التنظير ، إلى واقع التطبيق تتحول إلى شيء آخر .

فترك حرية الاختيار في الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الفني كانت نتيجة معروفة سلفا ، لأنه امتداد لتيار اجتماعي وموقف سلبي من التعليم الفني ، فتركز الطلاب في التعليم الثانوي وغدا التعليم الفني شريطا ضيقا على هامشه . وأثار ذلك تساؤلا حول حدود الحرية والاختيار حين تغفل النظر عن صالح المجموع وحرمان المجتمع من الكوادر الفنية التي لا تقوم له نهضة ولا تتحقق تنمية إلا بتوافرها مع تكدس أبنائه في دراسات نظرية لا تتضمنها قائمة الأولويات في المجتمع .

وقد دعت هذه الاعتبارات بعض الباحثين إلى القول بأن : ترك حرية الاختيار للطالب تبدو ديمقراطية في ظاهرها ، إلا أنها تنطوي على مخاطر تمثل في اختلال التوازن بين حجم وتخصصات الخريجين ، ومتطلبات سوق العمل وأولوياته وما يتبع ذلك من بطالة في قطاعات ، ونقص حاد في قطاعات أخرى تؤدي كما حدث في عدد من الأقطار العربية إلى التوسع في استخدام القوى العاملة الأجنبية<sup>(٢٣)</sup> .

ومقابل سياسة الباب المفتوح ، نجد سياسات القبول التي تنطلق من مدخل إعداد الموارد البشرية اللازمة لمشروعات التنمية في المجتمع ، فينظر إلى رغبة الفرد في إطار المخطط الموضوع لتحقيق التوزيع المتوازن للموارد البشرية على قطاعات النشاط الاقتصادي وفقا لأولويات خطط التنمية .

فهناك أعدادا مستهدفة للقبول في مراحل التعليم والتخصصات المختلفة ، يجب أن تستوفي في إطار سياسة لتوجيه الطلاب في ضوء تلك الأولويات .

(٢٣) محمد حامد الأحمر . سياسات القبول في التعليم الفني والمهني مرجع سابق . ص ٤٧ ، ٤٨ .

وتقوم عملية التوجيه على سياسة انتقائية تعتمد غالباً على المجموع الكلي لدرجات الطالب في الامتحان في المرحلة السابقة ، على التعليم الفني وإن بدت اتجاهات جمعت بين الأخذ بالمجموع الكلي مع التركيز على مستوى الطالب في المواد التي تخدم التخصصات التي يود الطالب التوجه إليها كما حدث في البحرين .

ورغم كثرة الحديث عن التوجيه ودوره في زيادة الإقبال على التعليم الفني ، إلا أن التوجيه ما يزال مفتقراً إلى أطر متخصصة وأدوات علمية يمكن الوثوق بها ، تعين على تعرف الطالب على ميوله وقدراته بالنسبة للمهن والتخصصات المختلفة ، ليكون التوجيه مؤدياً لدوره العلمي الحق في زيادة قدرة الفرد على تعرف قدراته وإمكاناته وعالم العمل وفرصه ومطالبه ، بما يمكنه من الاختيار الناجح لمستقبله المهني حتى لا يصبح التوجيه مجرد عملية دفع للطلاب وفقاً لمجموعهم نحو التعليم الفني ، فننقل بذلك من حالة العزوف عن التعليم الفني إلى إتمامه بلوي المعدلات العلمية الضعيفة والاستعدادات والقدرات غير الملائمة له مما يؤثر في مدى إقبالهم على الدراسة وإبداعهم فيها .

فليس الهدف أن ننجح في حشد أعداد كبيرة من الطلاب على أبواب التعليم الفني ، إنما المهم أن يقدوا إلى هذا التعليم ولدهم الرغبة ويمتلكون القدرة ليتخرجوا منه وقد اكتسبوا الكفايات التي يتطلّها سوق العمل من الخريجين .

وقد لخص كروسلاند هذه الإشكالية المشهورة حول سياسات القبول في التعليم ، هل يكون ماباً مفتوحاً للجميع أم للنخبة أو وفقاً لحاجة المجتمع والتنمية ، بقوله « إن الشخص المسئول عن وضع وتصميم سياسات القبول ، لا بد له أن ينهج منهجاً متوازناً بحيث يتعرف على الفوارق بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع : يرضي الأكاديميين ، ويخدم المحرومين ويكافئ الموهوبين ، ويتحمل المسئولين والتبعات المالية الناجمة عن كل قرار بالإضافة إلى المحافظة على معايير أكاديمية راقية<sup>(٢٤)</sup> .

#### رابعاً : معلمو التعليم الفني :

من الطبيعي أن تستقي مواصفات معلم التعليم الفني من طبيعة أهدافه واحتياجات مناهجه ونوعية الكفايات التي يتطلع إلى أن يكتسبها خريجوه . والتعليم الفني تعليم تطبيقي هدفه أن ترتبط النظرية بالتطبيق ، والعلم بالممارسة وتندرج مناهجه حول مهارات يتنظر أن يكتسبها الخريج بمستويات محددة في هرم العمالة وفقاً لحاجات ومطالب سوق العمل .

ويحتوي منهج التعليم الفني على أركان ثلاثة ركن الثقافة العامة وعلومها ومعارفها ، يستكمل فيه الطالب الإعداد الفكري والاجتماعي والثقافي الذي يوفره التعليم العام في الأساسيات . وركن المواد الدراسية المتعلقة بمجال تخصصه الفني ، وأخيراً الركن العملي التطبيقي في الورش للتدريب على المهارات التي تتطلبها الحرفة أو المهنة التي يعدّها ، ولكن هذه الأركان الثلاثة ينظر إليها منفصلة مستقلة دون تكامل .

وقد انعكس هذا التقسيم على علمي التعليم الفني ، لهذا نجد في المدرسة الثانوية الفنية عادة ثلاثة أنواع من المعلمين .

معلمو المواد الثقافية العامة الأساسية ، التربية الإسلامية واللغة والاجتماعيات واللغة الأجنبية ، ويكون هؤلاء عادة في مستوى مدرسي المرحلة الثانوية العامة من حيث تأهيلهم وأعدادهم .

ومعلمو المواد التكنولوجية ويكون هؤلاء عادة من خريجي المدارس الثانوية الفنية مع دورات تدريبية مناسبة ، وقد بدأت بعض الدول كمصر في إعداد هؤلاء المعلمين في مدارس نظام الخمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية ، وقد أنشأت مصر بالتعاون مع هيئة اليونسكو عام ١٩٧٤/٧٣ مدرسة القاهرة الفنية بالقبلة لإعداد المعلمين في تخصصات الميكانيكا والكهرباء والالكترونيات والسيارات وتخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٧٨ / ١٩٧٩ .

وأنشئ بالتعاون مع المملكة المتحدة مدرسة الزاوية الحمراء لإعداد المعلمين العمليين الصناعيين في التخصصات الخزفية والنسجية اعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٠ / ٧٩ . ( نظام الخمس سنوات بعد الإعدادية ) .

كما تم مع البنك الدولي افتتاح شعبة بمدرسة دار السلام الفنية المعمارية في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ لإعداد المعلمين العمليين الصناعيين في مجالات العمارة<sup>(٢٥)</sup> .

وتتم في نطاق حدود الافادة من المنح الدراسية لايفاد بعض هيئات التدريس في المدارس الفنية لبعثات لمزيد من التدريب .

وفي الاتجاه نفسه نجد الاردن يعد معلمي التعليم الفني في كليات المجتمع ( بعد المرحلة الثانوية العامة أو الصناعية لمدة عامين ) في برنامج يجمع بين المواد التكنولوجية والتربوية .

وتشير دراسة اليونسكو حول التعليم التقني والمهني في الاردن إلى : افتقار جزء كبير من العاملين في التعليم التقني والمهني ، إلى الخبرات الصناعية والميدانية في مجالات العمل والانتاج . . وينعكس ذلك على نوعية التعليم وفعاليتها<sup>(٢٦)</sup> وقد عاجلت وزارة التربية الاردنية هذا الجانب من خلال برامج إعداد المعلمين المهنيين في كليات المجتمع ، عن طريق اشتغال البرنامج على جوانب مسلكية تربوية وأساليب تدريس وتدريب ، إلا أن الأمر لم يعالج بعد بالنسبة لمجموعات أخرى من العاملين في التعليم الفني<sup>(٢٧)</sup> .

وفي تونس أنشئت دار المعلمين العليا للتعليم التقني عام ١٩٧٣ ، ويقبل منها الطلاب من حملة الثانوية ( شعبة العلوم أو العلوم التقنية ) ومدة الدراسة بها أربع سنوات يمنح التخرج في نهايتها شهادة دار المعلمين العليا للتعليم التقني ، وتؤهله للقيام بمهمة المدرس في المعاهد الفنية<sup>(٢٨)</sup> وهي تضم تخصصات الصنع الآلي والتركيب الآلي والصنع الكهربائي والهندسة المدنية .

(٢٥) اليونسكو . التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . مرجع سابق ص ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١١

(٢٦) اليونسكو : التعليم التقني والمهني في المملكة الأردنية مرجع سابق ص ٨٩ ، ٨٨

(٢٧) المرجع السابق

(٢٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . أعداد معلم التعليم الفني والمهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٤ ص ٢١

وفي الجزائر تشير التقارير إلى أن مسؤولية التعليم الفني والمهني يتولاها « عدة أصناف من المعلمين » هم أساتذة التعليم النظري ، وهم يعدون في المعاهد الكلاسيكية لأعداد المعلمين في الجامعة ، وأن هناك مدرسة عليا للأساتذة للتعليم المتعدد التقنيات وإن كان تقلص عدد المتحقين بها بسبب التسرب نحو قطاعات أخرى ، أما أساتذة العلوم التطبيقية في الثانوية التقنية فقد كونوا في المدرسة الوطنية للتعليم التقني وقد أغلقت هذه المدرسة أبوابها من عام ١٩٧٢ (٢٩).

وهكذا نرى أن المستوى العلمي والتربوي والاقتصادي للمعلم الفني والمهني ، إنما يعكس الظروف التي يعيشها هذا التعليم ، والتي تشير إلى « المستوى المنخفض نسبيا الذي تدنت إليه مهنة التعليم الفني والمهني بشكل خاص في الوطن العربي » وأن « التعليم التقني في مختلف مستوياته وعبر العصور لم يكن يحظى بقيمة ، بل كان محل ازدراء وإهمال راجعين إلى أنه لا يتطلب إعمال فكر واستدلالا نظريا ، يجعله يضاهي التعليم العلمي أو حتى الأدبي ، بل كل ما يحتاج إليه مهارات يدوية وذكاء عملي بحت ، وهذه النظرية الخاطئة كثيرا ما علقت بالمعلم التقني نفسه لأن رؤية الشخص لذاته تتأثر تأثرا كبيرا بنظرة المجتمع إليه وأن دوره الاجتماعي يقيم بما يجده له هذا المجتمع » (٣٠).

ويتضح لنا من الأمثلة التي عرضناها لأغاط إعداد معلم التعليم الفني في عدد من الأقطار العربية ، عدم وضوح فلسفة محددة تحكم منهج الإعداد وأسلوبه ، فمازال الفصل واضحا في إعداد معلم التعليم الفني بين إعداد معلم المواد الفنية النظرية وإعداد معلم المواد العملية حيث يتم إعداد معلمي المواد النظرية الفنية على مستوى أعلى (غالباً ما يكون على مستوى جامعي) . بينما يعد معلمو المواد العملية في معاهد متوسطة أو كليات المجتمع لمدة عامين بعد الثانوية أو حتى في مركز للتدريب المهني .

ولهذا النهج أثره الصادر في ترسيخ الفصل بين الجوانب النظرية والعملية ، وعدم تكامل الخبرة لدى الطلاب ، والنظر إلى معلم الجوانب العملية دائماً نظرة دونية .

وتفتقد الأغاط الحالية لأعداد معلم التعليم الفني إلى الخبرة الميدانية الكافية التي تتيح لمن يعد معلماً للتعليم الفني ، أن يكون قد مارس الانتاج في مواقعه واكتسب الخبرة بالممارسة الحية على خط الانتاج وفي مواقعه ، وعاش مشكلات سوق العمل ، واكتسب مهاراته الحية ، وأثبت قدرته الفعلية في الوقف الطبيعي للعمل الفني ، إذ يقتصر الإعداد العملي الحالي على نماذج تؤدي في ورش وغشيرات المدارس الفنية أوزيارات وتدريب قصير يتسم بالشكلية في أحد مواقع العمل .

وتفسر بعض الدراسات هذا الموقف ، بأنه يرجع إلى ظروف نشأة الصناعة وتطورها وموقع التعليم الفني منها ، ففي الدول الصناعية برز التعليم الفني كجزء مرافق للصناعة وعملت الصناعة مسؤولية إعداد الأطر التقنية

(٢٩) المرجع السابق : ص ٢١ - ٢٣

(٣٠) المرجع السابق : ص ٤٨

والتكنولوجية والأيدى العاملة الماهرة بكافة مستوياتها لعدم وجود بديل آخر في ذلك الوقت ، فكان التعليم الفني يختار معلميه من الذين أظهروا مقدرة وكفاءة متميزة بالفعل في مجال تخصصه في المؤسسات الصناعية والإنتاجية .

أما في الدول النامية ومنها الأقطار العربية ، فإن نظم التربية والتعليم قد سبقت نضج وتطور الصناعة فيها ، فلا زالت الصناعة نفسها تعاني ندرة الأطر الفنية اللازمة لها ، إلى جوار الثغرات البارز بين أجور ذوي الخبرة في مجال سوق العمل ومؤسساته ، وبين الرواتب المحدودة الضئيلة التي توفرها نظم الخدمة المدنية لمعلمي التعليم الفني ، مما يجعل هذا التعليم عاجزا عن أن يجتذب من سوق العمل الكفايات التي تلزمه<sup>(٣١)</sup>.

إن الموقف الحالي لتعدد مستويات المعلمين داخل التعليم الفني ، وعدم توافر الإعداد المتكامل الثقافي والعلمي والتربوي والعمل الميداني في مؤسسات جامعية ، لتلتمح بسوق العمل وتقيم برامجها لإعداد المعلم بالتعاون والمشاركة معه من خلال برامج تقوم على الكفايات Competency Based تستبقي من حاجة هذا السوق ومتطلباته . إن هذا الموقف يسهم بشكل واضح في تقييد حركة التعليم الفني واستمرار أسرته وهو ما عبرت عنه استراتيجية التربية العربية حين عاجلت هذه المشكلة فدعت إلى :

« جعل إعداد المعلمين لهذا التعليم في قائمة الأولويات الخاصة ، وفورة المعدات ، ورصد الأموال ، ووضع المخططات لا تكفي وحدها دون معلمين مؤهلين مدربين » .

وتشير النشرة التي تصدرها اليونسكو عن التعليم الفني في عددها الأخير ، إلى هذه المشكلة ، فتذكر أن قضية إعداد معلم التعليم الفني ودوره هي من القضايا الأساسية ، فلا بد أن يكون هذا المعلم على مستوى عال من التأهيل ليستطيع أن يمارس أدواره كمخطط ومخطط لعمله في ترجم وثيق مع التطورات الاقتصادية في مجتمعه ، وأن انخفاض رواتب هؤلاء المعلمين عن نظرائهم الذين يشغلون تخصصاتهم في الصناعة ، سوف يؤدي إلى حرمان هذا التعليم من الكفايات المتميزة اللازمة له ، كما أن توافر برامج فاعلة للتدريب أثناء الخدمة تستعمل المدلولات والأساليب المتقدمة مطلب أساسي للتنمية المهنية المستمرة هؤلاء المعلمين<sup>(٣٢)</sup>.

ولعل من المشكلات التي تعمق الدراسة العميقة لأوضاع معلمي التعليم الفني ، هو عدم توافر بيانات أو دراسات كافية عن واقعهم بما يوضح أعدادهم ومؤلاتهم ومستويات إعدادهم ، والبرامج التجديدية التي تقدم لهم ، ومشكلاتهم المهنية والاقتصادية على مستوى الوطن العربي ، ليمكن أن تكون هذه الدراسات والبيانات نقطة انطلاق نحو المعالجة العلمية للمشكلة ولتضع مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي أمام مسؤولياتها .

(٣١) هاشم محمد سعيد عبدالوهاب . التعليم الفني في الوطن العربي الواقع والتحديات . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٥ ص ٥٢ - ٦٠ .

UNESCO. Technical and Vocational Education-Information Bulletin, 1988, p. 1.

(٣٢)



خامسا : اقتصاديات التعليم الفني : تمويله ، وتكلفته وعائلته :

يمثل قصور الموارد أحد العقبات الرئيسية التي تعوق تنمية التعليم الفني وتطويره وتسهم في استمرار بقاءه في أسره .

ويرجع قصور الموارد للاتفاق على هذا التعليم ، إما إلى ظروف البلد الاقتصادية في نقص مواردها بعامه ، وإما إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العام أكثر منه على التعليم الفني ، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة هذا التعليم مقارنة بالتعليم العام .

وتواجه العديد من الدول النامية لظروف تدني مستويات التنمية فيها نقصا واضحا في الموارد ، يحول دون تمويل التعليم الفني على نطاق واسع حيث تضغط أولويات أخرى على الموارد المحدودة المتاحة .

ويمثل الطلب الاجتماعي قوة ضغط أساسية ، تدفع العديد من الدول النامية إلى أن تخصص النسبة الأكبر من مواردها الموجهة في مجال التعليم إلى التعليم العام وغير التكنولوجي ، وتكون النتيجة هي البطالة التي يواجهها خريجو النظام التعليمي في بلدان حاجتها الأساسية ، هي إلى الأيدي الفنية المدربة القادرة على تنفيذ المشروعات الإنتاجية وليس إلى التكدس في الوظائف الإدارية .

وتشير دراسة اليونسكو التي أجريت على ١٦ بلدا إلى أن التعليم الفني يعتمد في موارده تمويله على التمويل الحكومي ، سواء من الميزانية العامة للدولة ، أو من الميزانية المخصصة للتعليم ، أو للتقسيمات الإدارية المحلية اللامركزية ، ففي الجزائر والأرجنتين وغانا وإيرلندا وسري لانكا وتركيا نجد أن ٩٠٪ من موارد تمويل التعليم الفني ، هي مستقاة من الميزانية المخصصة للتعليم في الدولة ، وفي استراليا وتشيكوسلوفاكيا رغم أن الموارد حكومية ، إلا أنها تنقسم بين الإدارة المركزية والمحلية . ففي استراليا ٣٩٪ من تمويل التعليم الفني يرد من الحكومة الفدرالية و ٦١٪ من حكومة الولاية المعنية (٣٣) .

ويلاحظ أن المستعمل والمستفيد النهائي من مخرجات التعليم الفني ونعني به - قطاعات النشاط الاقتصادي ومؤسسته التي تمثل سوق العمل - هذه القطاعات لا تسهم في تمويله ، ولا تقدم شيئا ذا بال لتطويره وتنميته من مواردها المتاحة ، اللهم إلا في بعض بلدان تنهت إلى هذا الجانب ففرضت على الصناعة أن تسهم في تمويل التعليم ( ١٦٪ ) في حالة تشيكوسلوفاكيا ) ، فغياب مساهمة الجهات المستخدمة لمخرجات التعليم الفني في تمويله وتكلفته لا يؤدي فقط إلى حرمانه من موارد قادرة ، بل يؤدي إلى أن تكون مخرجاته ليست وفق مواصفات وحاجات هؤلاء المستفيدين . إن مساهمة هذه القطاعات في التمويل ، يعني شيئا أكبر من مجرد تقديم الأموال ، إنه يعني الاهتمام والمشاركة والمتابعة وإحكام الصلة بين معاهد الإعداد ومواقع العمل والإنتاج . وتقوم بعض البلدان بتشجيع المؤسسات الصناعية

والإنتاجية على المساهمة في تمويل التعليم الفني وتقديم تسهيلات لتدريب كوادره ، من خلال تشجيعات تتمثل في خصم ما تقدم في هذا الصدد من الضرائب المطلوبة من هذه المؤسسات كحالة استراليا<sup>(٣٤)</sup>.

تقوم جهود في أمريكا اللاتينية وبلدان البحر الكاريبي لمزيد من الربط والتلاحم بين مؤسسات التعليم الفني ، وجهات سوق العمل في مجال التمويل ، والتدريب وتقديم التسهيلات والمعدات ، مقابل مشاركة هذه الجهات في تخطيط هذا التعليم ، وتقرير سياساته واتجاهاته وتقرير فاعليته .

وتعتبر النسبة المخصصة لتمويل التعليم الفني من الميزانية العامة للتعليم ، أحد المؤشرات الهامة على مدى الاهتمام به والسعي لتثمينه . وتشير الدراسة المقارنة التي أشرنا إليها آنفاً أن هذه النسب تتراوح بين ٣٪ إلى ٣٣٪ وإن كانت المقارنة غير دقيقة ، لاختلاف أسلوب حساب النسبة المخصصة للتعليم الفني ، من ميزانية التربية . ولكن إيراد بعض الأمثلة يلقي ضوءاً ما على القضية : فاستراليا مثلاً تخصص ١٠٪ من ميزانية التعليم لمجال التعليم الفني بينما تخصص شيلي ١٪ إلى ٦٪ ، ١٠٪ وتشيكوسلوفاكيا ٣٣٪ والاكوادور ٣٪ ، ٤٪ ، ٥٪ وسري لانكا ٩٪ والسودان ٢٤٪ ، ٤٨٪ وتركيا ١١٪ ، ٣٪ ويتضح من تلك الدراسة أن الميزانية المخصصة للتعليم ككل آخذة في التناقص ، ومن ثم تلك الخاصة بالتعليم الفني ويعود ذلك للوضع الاقتصادي العام ، ولكن الواضح أن الآمال والمطالب التي تنتظرها التنمية من التعليم الفني لا تتحقق إلا بزيادة الموارد المتاحة لهذا التعليم .

ويلاحظ أن هناك توسعاً في مجال التعليم الفني بعد المرحلة الثانوية ، والذي يتركز حول إعداد الفنيين Technicians وإن كان الملاحظ أنه تعليم ما يزال موجهاً للنخبة ، وأن مدخلاته تأتي من خريجي الثانوية العامة وليس من خريجي الثانويات الفنية<sup>(٣٥)</sup> ، وما زالت المشكلة في أغلب البلدان ، هي توفير تعليم فني على مستوى الثانوية العامة تستطيع تزويد خريجيه بمهارات تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل .

وواضح من تحليل الإنفاق على التعليم الفني ومؤشراته ، أن الرواتب تستهلك الجزء الأكبر من ميزانية التعليم الفني ، رغم تدني مستويات رواتب معلميه ! ومعروف أن الأجور تمثل الجزء الأكبر من ميزانيات التعليم عموماً ، لكن أن تصل نسبة الرواتب والأجور إلى ما بين ٩٠٪ إلى ٨٠٪ من النفقات الجارية على هذا التعليم ، كما تشير دراسة اليونيسكو ، فإن تلك قضية تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأمل ( تمثل الرواتب والأجور ٨٨٪ ، ٧٪ من النفقات الجارية على التعليم في الجزائر ، ٨٢٪ في الأرجنتين ، ٥٦٪ في شيلي ، ٥٦٪ في تشيكوسلوفاكيا ، ٨٠٪ في غانا و ٨٥٪ في الهند و ٦٠٪ ، ٦٪ في أيرلندا و ٣٦٪ في السودان ومن ٧٠٪ إلى ٨٠٪ في تركيا<sup>(٣٦)</sup> .

وفي محاولة للمقارنة بين ما ينفق على التعليم الثانوي العام ، وما ينفق على التعليم الثانوي الفني عالمياً ، تشير دراسة اليونيسكو المقارنة إلى صعوبات جمة تواجه ذلك تتعلق بالأساليب المختلفة في حسابات تلك البيانات ، وبخاصة في

(٣٤) المرجع السابق

(٣٥)

UNESCO, Policy, Planning Management in Technical and Vocational Education, op. cit., p. 82.

(٣٦) المرجع نفسه ص ٨٣.

نظم التعليم التي تتبني المدرسة الشاملة التي تجمع بين التعليم الثانوي الفني والعام ، وبين الدول التي تحسب تكلفة الوحدة في التعليمين الثانوي العام والفني دون المصاريف الرأسمالية كالإنشاءات ، وبين الدول التي تحسبها . وهكذا وعموما فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن تكلفة التعليم الفني هي أعلى من تكلفة التعليم العام ، بغض النظر عن نوعية التعليم الفني ومستواه ، وإن كانت تفاصيل الدراسات تشير إلى أن التعليم الزراعي هو الذي يرفع نسبة الإنفاق في التعليم الفني لما يتطلبه من نفقات عالية .

#### التمويل والتكلفة في البلاد العربية :

إذا انتقلنا من الأفق العالمي لمشكلة تمويل التعليم الفني وتكلفته ، لنركز النظر إلى وضع هذه المشكلة في بلادنا العربية فإننا نجد أن التعليم الفني في بلادنا العربية يعتمد بصفة خاصة على التمويل الحكومي ، شأنه شأن مراحل التعليم الأخرى إذ يخصص له جزء من ميزانية التعليم العام . وذلك إلى جوار ما يشارك به الطلاب من تحمل نفقات يسيرة بصورة رمزية في بعض الأقطار ، وإن كان المنهج العام هو المجانية الكاملة لهذا التعليم في الأقطار العربية .

وتشير البيانات المتوافرة عن بعض الأقطار العربية ، إلى أن تكلفة طالبي التعليم الفني بشكل عام تفوق مئتيه في التعليم الثانوي العام ، بسبب متطلباته من الأجهزة والمعدات والمختبرات والورش ومتطلبات التدريب ، وما يتطلبه أحيانا من نفقات ، إسكان وإعاشة الطلبة داخلها ، إذ تتوزع مدارسه القليلة على مناطق شاسعة أحيانا . وتختلف كلفة التعليم الفني باختلاف التخصصات ، فكلفة الطالب في التعليم الصناعي أكثر من ضعف الكلفة في التعليم التجاري الذي تكاد كلفته تقارب أو تقل عن التعليم الثانوي العام في بعض الأقطار العربية كما هو الحال في البحرين والعراق .

أما التعليم الزراعي فترتفع كلفته بشكل عال لما يتطلبه من حقول ومعدات ومكائن وعمال ، مع قلة أعداد طلابه وارتفاع عدد العاملين فيه ( نسبة الطلاب إلى المدرس ) .

جدول يبين كلفة الطالب السنوية  
في التعليم المهني والتعليم الثانوي العام  
في بعض الأقطار العربية<sup>(٣٧)</sup>

نوع التعليم القطر	الثانوي العام	الثانوي الفني		السنة الدراسية
		صناعي	تجاري	
البحرين ( د. بحريني )	٤٢٦	٨٢٧	٣٤٢	١٩٨١/٨٠
سوريا ( ليرة سورية )	٨٦٧	٣٧٩٨	١٥٢١	١٩٨٢/٨١
العراق ( د. عراقي )	١٩٠	٤١١	١٧٠	١٩٨٢
السودان ( جنيه سوداني )	٢٧٣		٤٧٥	١٩٨١/٨٠
				زراعي
				—
				٦٧٩
				—

(٣٧) المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ٤٥

وإذا أردنا مقارنة ما يتفق على التعليم الفني ، بما يتفق على التعليم الثانوي العام استرشاداً بما يتوافر من بيانات عن بعض الدول العربية ، نجد أن نسبة الموارد المالية المخصصة للتعليم الفني تراوحت بين ١,١٪ في ليبيا و ٤,٤٪ في الأردن من مجموع النفقات المخصصة على التربية والتعليم ، باستثناء سوريا التي بلغ فيها الانفاق على التعليم المهني حدود ١٦,٦٪ من ميزانية وزارة التربية .

أما نسبة الانفاق على التعليم الثانوي العام فإنها تراوحت بين ١٥,١٪ في العراق ، و ٢٩٪ في السودان وهي أعلى بكثير مما يتفق على التعليم الفني وفقاً لبيانات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم<sup>(٣٨)</sup>.

أما دراسات اليونسكو فتشير إلى أنه رغم الكلفة العالية نسبياً للتعليم الفني ، إلا أن النسبة التي تخصص له من ميزانية التعليم بعمامة ما تزال متواضعة ، وأن كلفة الوحدة في التعليم الفني تتباين نسبياً بمقدار ضئيل بين معظم البلدان التي استقيت منها بيانات الدراسة<sup>(٣٩)</sup>.

#### النسبة المئوية للانفاق على التعليم الفني من إجمالي ميزانية التعليم

نوع التعليم القطر	التعليم الثانوي العام	التعليم المهني	السنة
الأردن	—	٤,٤ ٪	١٩٨٢
السودان	٢٩,٠ ٪	١,٩ ٪	١٩٨٠
سوريا	٢٢,١ ٪	١٦,٦ ٪	١٩٨٣
العراق	١٥,١ ٪	٣,٧ ٪	١٩٧٩
قطر	٢٣,٧ ٪	٢,٤ ٪	١٩٧٧
ليبيا	٢٤,٧ ٪	١,١ ٪	١٩٧٧

المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس ١٩٨٦ .

وفي ختام هذا العرض السابق عن اقتصاديات التعليم الفني نتساءل :

ما الذي يمكن أن يقدمه التحليل الاقتصادي لتكلفة وتحويل التعليم الفني لتطوير هذا التعليم وتمتيعه ؟

يزود هذا التحليل المخطط والمشرف على إدارة التعليم الفني ، بأسس يستند إليها في توزيع موارده للتوصل بالاعتمادات المتوافرة إلى أقصى ما يمكن من الفاعلية لهذا التعليم في كفاءته الداخلية والخارجية ، كما أن الجانب

(٣٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي مرجع سابق ص ٤٥ جدول ٢ .

(٣٩) اليونسكو . التطورات في التعليم الفني والمهني دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٩ - ٧٠ .

الاقتصادي في إدارة هذا التعليم المتمثل في كلفته وعناصره ، يشكل أساسا هاما في دراسات تقويم الفاعلية والكفاءة لبرامج هذا التعليم ومدى تحقيقها لأهدافها وجدوى استمرارها أو تعديلها أو تغييرها .

ولكن دراسات اقتصاديات التعليم الفني ، لا تقدم للمخطط والمشرع على إدارة هذا التعليم الكيفية المحددة للتنفيذ ، إنما تمنحه القدرة على الاختيار الأكثر رشدا بين البدائل ، وهي عون له أهميته في اتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم في دراسات الكلفة والعائد Cost Benefit Analysis .

وقد يقال إن دراسات العائد والكلفة ، أو الكلفة والفاعلية تصاغ من خلال نماذج رياضية وبأسلوب ولغة أعدت للمختصين ، مما يجعل الاستفادة منها بالنسبة لمخطط هذا التعليم والمشرعين عليه محدودة .

ولكن أهم ما يشغل بال المسؤولين عن التعليم الفني هو السؤال الحيوي الأول : إلى أي مدى تتفق خرجات هذا التعليم : مستوى وكفاية ، مع الأهداف المحددة والموضوعة له ، وإلى أي مدى تتكافأ كلفة هذا التعليم مع العائد منه ؟

إن أسلوب تحديد الكلفة وعناصرها ، وتقرير العائد والجدوى ، أمر يومي تجريبه الصناعة بالنسبة لمنتجاتها . إن تقدير الكلفة ، رغم تداخل عناصره وتشابكها يمكن تحديده إجرائيا من حيث ما أنفق من مال . أما المشكلة فتكمن في تقدير العائد ! فالعائد لمن ؟ للفرد وما حصل عليه من وظيفة أو عمل نتيجة لبرنامج التعليم الفني الذي قام بإعداده لهذا العمل والراتب الذي تقاضاه والرضا الذي حصل عليه من عمله ؟ أم أن العائد متعلق بالصناعة التي حصلت من خلال برنامج التعليم الفني على القوى الفنية المدربة التي لا يقوم لها عمل غيرها ؟ أم أن العائد اجتماعي ؟ تتوافر وظائف وأعمال للمواطنين يحقق استقرارا وإنتاجا ورضا وتماسكا اجتماعيا ؟ وكل هذه التساؤلات تدخل في حساب الكلفة والعائد والفاعلية ؟

ولكن ستفهمون وهو الباحث المشهور في دراسات الكلفة والعائد للتعليم الفني يتساءل :

هل يمكننا أن نصل إلى تحديد كمي للرضا ! إن تقرير العائد سيظل يحتوي دائما على عناصر تقديرية ، رغم أنها تمثل جوانب أساسية في المنتج النهائي الذي يتطلع إليه هذا التعليم ، والتي يجب أن يحدد منذ البداية عند تحديد أهدافه .

إن استخدام أدوات التحليل الاقتصادي للتعرف على عناصر تكلفة هذا التعليم وبحث جدواه والعائد منه وتقرير فاعليته ، ما تزال عمليات تتم من خلال مختصين اقتصاديين بمعزل عن يدريون هذا التعليم أو يصنعون قراراته ، وهي قرارات يمثل الجانب الاقتصادي فيها العصب الأساسي والرئيسي .

إن هناك حاجة واضحة إلى لقاء وعمل مشترك متبادل ، بين الاقتصاديين والمخططين والمشرعين على إدارة هذا التعليم لبناء أرضية مشتركة تعين على أن يصبح البعد الاقتصادي وأدواته وأساليب بحثه منهجا يستخدمه التعليم الفني في تخطيط برامجه وتقويمها ، وإعادة توجيهها واتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم . فلا يمكن أن يدار هذا التعليم بمعزل عن الوعي العميق بالبدائل الاقتصادية المتاحة حول تخطيطه ، وإعادة توزيع الموارد على قطاعاته وحساب كلفته وإعادة

توجيه الموارد في ضوء دراسات الكلفة . وهكذا وهي مهارات ليست طلبها ولا أمرا مقتصرًا على الاقتصاديين إذ يمكن أن تصبح جزءا حيويًا من تدريب قيادات التعليم الفني وبخاصة إذا أخذت منحى عمليا إجرائيا .

ويمكن أن تسهم دراسات اقتصاديات التعليم الفني في تقديم الحلول لمشكلاته الملحة ، ففضية المعدات على سبيل المثال والتي تشكل ٦٦٪ من النفقات الرأسمالية لإنشاء مدرسة فنية<sup>(٤٠)</sup> (حالة الجزائر) أو ٢٥٪ (حالة أيرلندا) ، تمثل عقبة رئيسية أمام تطوير التعليم الفني في البلدان النامية ، وبخاصة أن هذه المعدات في الأغلب الأهم لابد أن تستورد بالعملة الصعبة مما يضيف إلى المشكلة أبعادا أخرى ، كما أن هذه المعدات بحاجة إلى الصيانة وقطع الغيار وهي جوانب تضغط على النفقات الجارية لهذا التعليم . ونظرا لمحدودية الموارد المتاحة أمام هذا التعليم ، والتي تفرض عليه أن يتحرك في إطارها مع اتجاهها مؤثرا إلى مزيد من التخفيض لا الزيادة ، تصبح المعادلة صعبة فليس من الممكن تخفيض الرواتب التي يتبع الجزء الأكبر من موارد هذا التعليم . ومن هنا تحاول الدراسات الاقتصادية أن تقدم حلولًا تتمثل في محاولة زيادة الموارد بأساليب أخرى ، وتخفيض الانفاق وذلك من خلال بيع منتجات أعمال الطلاب ، وإن أظهرت التقارير المقارنة أن مثل هذا الحل وإن لم يقدم حلا له وزنه في مشكلة التمويل ، إلا أن له أبعادا ذات أهمية في اعتزاز الطلاب وثقة مجتمعهم وإبراز دور هذا التعليم . وقد قامت أندونيسيا بتجربة تشير اليونسكو إلى نجاحها ، وهي توفير مركز يخدم عدة مدارس فنية تجمع فيه الآلات والمعدات وأجهزة التدريب بما يوفر تكرار شرائها لعدد من المدارس ، فيخفض الكلفة في المعدات والأساتذة . كما أن تجربة الوحدات المتنقلة للتدريب على التخصصات المختلفة Mobile Units التي يمكن نقلها بين المدارس وفقا لجدول معين ، كما يمكن أن تنقل إلى مواقع العمل الفعلي ليتم تدريب الطلاب كما يحدث في حالات تمديدات الأنابيب أو الكابلات ولحامها والأعمال المتصلة بذلك ، ليحصل الطلاب على خبرات ميدانية واقعية مع اقتصاد في الكلفة . وتمثل تجربة الاتحاد السوفيتي في هذا الصدد نموذجا مستخدما على نطاق واسع وقد أصدرت عنه اليونسكو دراسة مستقلة<sup>(٤١)</sup> .

إن الأخذ بأساليب وأدوات التحليل الاقتصادي في دراسة تكلفة التعليم الفني وعائلته وجدواه ، أفق جديد لابد أن يترتبه التعليم الفني في بلادنا ليبدأ رحلته إلى التطوير .

#### سادساً : خدمات التوجيه والإرشاد المهني والبحوث والمعلومات

تمثل خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني وخدمات البحوث والمعلومات ، ركائز أساسية في نجاح التعليم الفني وتطوره .

فمساعدة الطلاب على تعرف قدراته وإمكاناته ومتطلبات الدراسة التي يود الالتحاق بها والقدرات اللازمة للنجاح والتفوق فيها ، وطبيعة المهن التي يعده التعليم الفني للالتحاق بها ومتطلباتها ، تعد مجرد نصيحة تقدم للطلاب

UNESCO; Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education OP. CIT., P. 87.

(٤٠)

UNESCO; Mobile Units for Vocational Education; in USSR. Paris, 1987.

(٤١)

تستند إلى الخبرة والتجربة بل أصبحت اليوم عملية علمية تستند إلى اختبارات ومقاييس وأدوات تقيس الذكاء والاستعدادات الخاصة الميول والشخصية .

وقد بذلت جهود عربية لتعريب مجموعات من بطاريات هذه الإختبارات ، وعملت على تقنيها في البيئة العربية والفطر الذي تستخدم فيه ، ومن أمثلتها اختبارات الميول المهنية للدكتور / أحمد زكي صالح وهو مقتبس عن اختبار كيودر للميول المهنية ، عن طريق تفضيل الأفراد لأنواع معينة من النشاط . واختبار الميول للدكتور / عبدالسلام عبدالغفار للنظر في مدى استعداد الفرد لممارسة نشاط ما كمهنة أو هواية أو عدم رغبته فيه ، واختبارات المهن الكتابية للدكتور / محمد عماد الدين اسماعيل لتقويم قدرات الأفراد للقيام بالأعمال الكتابية كالسكرتارية والبنوك وغيرها ، واختبارات الميول والقيم لعطية هنا وهو ترجمة وتطوير لاختبار القيم لجوردن البيوت وفرتون ولندزي وهو أداة لقياس القيم الهامة التي تؤثر في سلوك الإنسان مثل القيم الاقتصادية وغيرها .<sup>(٤٢)</sup>

ولكن هذه الاختبارات ما تزال مقصورة في استخدامها على مختبرات كليات التربية وأقسام علم النفس والمجالات الأكاديمية ، فلم تنتقل لتصبح جزءاً من بنية المدرسة الثانوية الفنية أو أجهزة التعليم الفني وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الأطر المتخصصة في التوجيه والإرشاد الفني القادرة على تقديم هذه الخدمات .

ومن هنا نرى أن عملية اختيار الطالب لتخصصه ما تزال تعتمد على اعتبارات غير موضوعية . كاتجاهات الآباء والقراءة والأصدقاء أو المجموع الكلي للطالب مما يحرم الطالب من الإفادة من التوجيه المستند إلى الأساليب العلمية التي توفر له أساساً علمياً لاختيار المهن التي تلائم قدراته .

أما خدمات البحوث والمعلومات التي يمكن أن تزود التعليم الفني بالظهير العلمي الذي يتناول مشكلاته بالبحث والدراسة ويوفر للمخططين والمشرفين على هذا التعليم معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع احتياجات سوق العمل وتعين المخطط على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية وبرامجها الملائمة ، التي تكفل التوافق بين إعداد العمالة في التعليم الفني وحاجات التنمية ومشروعاتها في المجتمع الذي تخدeme .

وتشير دراسة اليونسكو المقارنة حول التعليم الفني في ٢٣ بلداً أغلبها بلدان نامية ومن بينها دول عربية ، إلى أن « البنى والمؤسسات المعنية عموماً بتسويق الجهود في مجال البحوث من أجل تطوير التعليم الفني ، غير موجودة أو ضعيفة جداً »<sup>(٤٣)</sup>

وتختلف الصورة في البلدان المتقدمة فنجد أن بلدا كالولايات المتحدة الأمريكية قد أنفق ٢٥٠ مليون دينار خلال عقد واحد في صورة معونة فدرالية لمراكز بحوث التعليم الفني ، وأن تلك المراكز قد غطت بحوثها مجالات : التوجيه وتنمية المستقبل المهني ، الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الفني ، خصائص طلاب التعليم الفني ، إعداد

(٤٢) عبدالرحمن العسوي . التوجيه التربوي والفني . الرياض : مكتب التربية العربي ١٩٨٦ ص ٨٠ - ٨٩ .

(٤٣) اليونسكو . التطورات في التعليم الفني والفني . دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٦ ، ٦٧ .

معلم التعليم الفني ، طرائق التدريس في التعليم الفني وتطوير المناهج ، واحتياجات سوق العمل والطلب على التخصصات الفنية ، وإدارة التعليم الفني ، وتقويم برامج التعليم الفني . ونحن نطلع المرء على ملخصات هذه البحوث ونتائجها ، يدرك بعين مقدار ما تقدمه لمخططي هذا التعليم والمشرفين عليه من نتائج علمية يعاد توجيه هذا التعليم في ضوءها<sup>(٤٤)</sup> .

إن بناء قواعد لمعلومات التعليم الفني تقيم جسرا متصلا بين البحث العلمي والأداء الميداني ، يمكن أن يقدم لهذا التعليم أكبر الفرص لتقدمه وتطويره .

ولا يستطيع المرء أن ينكر الجهود المخلصة لمجموعة من المؤسسات والباحثين ، الذين حاولوا في المنطقة العربية أن يقدموا جهودا علمية لبحث جوانب هذا التعليم ودراسة مشكلاته لكن هذه الجهود ما تزال محدودة متواضعة ، تساقى صعوبات اللغة في الحصول على البيانات ولا تتوافر لها الوسائل الفعالة لتصبح في متناول الممارس الميداني في التعليم الفني توجه جهوده وترشد مساره .

ولا شك أن جزءا كبيرا من هذه المسؤولية يقع على كليات التربية التي ما يزال التعليم الفني واقفا غربيا عليها ، مع أنه يمثل قطاعا تربويا تتوقف حركة التنمية في المجتمع في جزء كبير منها - على قدرته الفاعلة على أداء مهمته .

#### محاور أساسية مقترحة لانطلاق التعليم الفني وتطويره

لقد ألقينا في الأجزاء السابقة من هذه الدراسة نظرة طائر على التعليم الفني في جذوره ورحلته وواقعه ، مركزين على أبرز مشكلاته التي تعوق حركة نهضته وانطلاقه ، وقد فرض حجم هذه الدراسة ضرورة الانتقاء لما نتوقف عنده من جوانب ، فلم تظهر موضوعات قد يرى الكثيرون أهميتها وضرورة التعرض لها بالدراسة والحوار وعذرنا في ذلك أنه يصعب أن نتناول دراسة واحدة نظاما تعليميا بكامله كالتعليم الفني على اتساعه وتعدد نواحيه ومجالاته .

وإذا كان ذلك هو الواقع بآلامه وإنجازاته وما استطاع أن يقطعه وما عجز عنه ، وإذا كنا قد استهللنا هذا المقال بأن التعليم الفني أسير محدود الحركة مثقل بالقيود ، وأنه رغم ذلك كله يقطع أشواقا ويمجد ليحتفظ بالحياة فما السبيل إلى خلاصه من أزيمته وانطلاقه من إيساره وزيادة قدرته وفاعليته على أداء الأدوار المنتظرة منه في خدمة مجتمعه ؟

إن هذا التساؤل نفسه كان محور اهتمام جهود دولية من اللقاءات والدراسات والبحوث حول التعليم الفني استغرقت أعواما طويلا ، شخّصت علل هذا التعليم ومعياناته وقدمت حلولاً محددة واضحة معلومة ومنشورة لأساليب مواجهتها . ولكن القضية دائما هي من يتحمل مسؤولية التغيير والمواجهة والكفاح ضد نظم راسخة الجذور من التمييز عاشها هذا التعليم ؟

ونود في مستهل معالجتنا لمقترحات الخلاص من الأسر وبدء رحلة الانطلاق لهذا التعليم أن نعرض الملامح الأساسية لهذه الجهود الدولية ، التي قادتها منظمة اليونسكو وشاركت فيها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم



والاتحاد العربي للتعليم الفني ومكتب التربية العربي لدول الخليج والعديد من المنظمات الدولية والاتحادات المعنية بقضايا التعليم الفني وتطويره ، كمنظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون الدولي والتنمية ، باعتبار أن العمل وإعداد كوادره وهو قلب الاقتصاد والتنمية . ويمكن أن تتضح أماننا صورة لحجم هذا التعاون الدولي ومداه اخترت أحد الاجتماعات المقبلة لليونسكو التي سوف توجه إليها الدعوة لمناقشة أمر يتعلق بالتعليم الفني ، وهو المشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم الفني الذي سوف يعقد في باريس أبريل ١٩٨٩ فوجدتها قد وجهت إلى الدول الأعضاء وعددهم ١٥٨ ، والدول غير الأعضاء وعددهم ١٤ ، ثم حركات التحرير المعتمدة ومثيلها وهي خمس حركات ، ثم ٢٩ صندوقاً وبرنامجاً ومعهداً ووكالة ولجنة ومفوضية ومنظمة تابعة للأمم المتحدة و ٤١ منظمة دولية حكومية أخرى و ٦٨ منظمة دولية غير حكومية لها علاقات تشاور أو إعلام متبادل مع اليونسكو ، أي أن هذا الاجتماع سيضم حوالي ٣١٥ عضواً .<sup>(٤٥)</sup> ويوضح لنا ذلك حجم الحوار والتفاعل والرؤية التي يمكن أن تسفر عنها هذه اللقاءات !

ولعل المعلم الأساسي الذي أصبح اليوم مرجعاً لكل الجهود في مجال التعليم الفني ، هو توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني التي صدرت عام ١٩٦٢ ، ثم التوصية المعدلة لها التي أثمر عنها حوار دام عشر سنوات حولها وتم الموافقة عليها بالإجماع في عام ١٩٧٤<sup>(٤٦)</sup> وهي تمثل خلاصة ما انتهى إليه الفكر المعاصر والخبراء التربويين في مجال التعليم الفني : أهدافه وسياساته وهياكله وبناءه واتجاهات تطويره .

وقد حظيت التوصية المعدلة منذ صدورها عام ١٩٧٤ بمراجعات وحوارات ولقاءات واجتماعات متكررة ، في محاولة للتعرف على مدى تطبيقها في دول العالم والعقبات التي تحول دون ذلك ، وتقتل هذه الأدبيات خبرة متنامية وتصوراً عالمياً مشتركاً حول قضايا هذا التعليم ، وصلت إليه دول العالم وارتضته أفقا تسعى إليه لتحقيق تطوير هذا التعليم وتنميته وهي بذلك خبرات لابد أن تكون أمام جهود الإصلاح والتنمية لهذا التعليم .

وتقع توصية اليونسكو المعدلة في مقدمة عشرة أبواب . يتناول الباب الأول نطاق التوصية وتعريف التعليم التقني والمهني وموقعه من النظام التربوي . أما الباب الثاني فيشمل التعليم التقني والمهني في علاقته بالعملية التربوية وأهدافها ، أما الباب الثالث فيتناول السياسة والتخطيط والإدارة لهذا التعليم ، بينما يوضح الباب الرابع الجوانب التقنية والمهنية التي لابد أن يتضمنها التعليم العام ، ويحدد الباب الخامس دور التعليم التقني والمهني بوصفه إعداداً لمزاولة مهنة ويتعرض لما ينبغي أن يكون عليه التعليم التقني والمهني في بنيتة ومحتواه وتنظيمه ومضمون برامجة لتحقيق ذلك ، أما الباب السادس فيتعرض للتعليم التقني والمهني بوصفه تدريباً متواصلاً ، على حين ينفرد الباب السابع بمناقشة دور التوجيه في هذا التعليم ، أما الباب الثامن فقد خصص لعملية التعليم ، والتعليم في التعليم التقني والمهني ومناقشة

(٤٥) يمكن الرجوع إلى الوثيقة رقم ١٢٩ م/ت/٢٢ لليونسكو الصادرة في باريس ٨٨/٣/١٧ وثلاث الدورات التاسعة والمشرون بعد المائة للمجلس التنفيذي لليونسكو والمكونة من توجيه الدعوات لتعقد لجنة الخبراء الحكوميين للكلية بأعداد الشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم التقني والفني وذلك للاطلاع على أسس الجهات المدعوة للاجتماع المذكور .

(٤٦) دولة الكويت . إدارة التعليم الفني والمهني توصية اليونسكو المعدلة الخاصة بالتعليم الفني والمهني ترجمة / حسن جبل طه ومراجعة / يوسف عبدالمطلب / الكويت :

الأساليب والمواد التعليمية ، وقد اختص الباب التاسع بالعاملين من موظفين ومدرسين وموظفي إدارة وتوجيه ، واستقل الباب العاشر بموضوع التعاون الدولي في مجال التعليم التقني والمهني .

وتستهل هذه التوصية بأنها تنطبق على التعليم التقني والمهني في كل صورة ومن كافة جوانبه ، سواء أكان يقدم في المعاهد التعليمية أو تحت مسؤوليتها ، وعن طريق السلطات العامة مباشرة أو بأي صورة من التعليم المنظم والخاص وبذلك مدت الرؤية إلى كل صور التعليم الفني وأشكاله أيا كان موقعها .

وعرفت التعليم التقني والمهني بأنه التعليم الذي يشمل بالإضافة إلى التعليم العام وأساسياته ، دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات وضروب الفهم والمعارف التسمية كلها بالطابع العملي للمهن والأعمال في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هذا المنطلق قررت التوصية أن التعليم التقني والمهني ينبغي أن يكون :

(١) جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام

(٢) وجهاً من أوجه التربية المستندة

(٣) سبيلاً للالتحاق بقطاع مهني

وتمثل تلك المبادئ الثلاثة الفلسفة الأساسية التي توجه هذا التعليم ، وتراعي في بناء هيكله ومناهجه وتحديد علاقاته وموقعه في النظام التعليمي .

ومن هذا المنطلق تدعو التوصية إلى إقامة علاقات جديدة بين التربية والحياة العاملة والمجتمع بعامه ، وأن يصمم هذا التعليم بحيث يحقق الأغراض التالية :

أ - إلغاء الحواجز القائمة بين مختلف مراحل التعليم ومجالاته ، وبين التعليم والعمالة وبين المدرسة والمجتمع وذلك :

(١) بدمج التعليم التقني والمهني والتعليم العام في كافة مسالك التعليم بعد التعليم الابتدائي

(٢) بإنشاء بنى تربوية مفتوحة ومرنة .

(٣) بمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف .

ب - ينبغي أن يبدأ التعليم التقني والمهني بإعداد مهني أساسي واسع النطاق ، مما يسهل الترابط الأفقي والرأسي سواء داخل النظام التعليمي أو بين المدرسة وسوق العمل ويسهم في القضاء على كل أنواع التمييز بحيث :

- يكون التعليم التقني والمهني جزءاً لا يتجزأ من التعليم الأساسي لكل فرد في صورة التعريف بمبادئ التكنولوجيا والعمل .

- أن يختار اختياراً حراً ومقصوداً بوصفه وسيلة لتنمية مواهب الفرد وإهتماماته كي يمارس إحدى المهن أو يواصل دراسته .

- أن يتيح الالتحاق بأشكال ومجالات أخرى من التعليم في كافة المراحل ، وذلك بقيامه على أساس متين من التعليم العام واحتوائه على عنصر من عناصر التعليم العام في كافة مراحل التخصص .

- أن يسمح بالانتقال من مجال لآخر داخل التعليم التقني والمهني .

- أن يكون مفتوحاً أمام الجميع ، ولكل أنماط التخصص الملائمة في إطار نظم التعليم المدرسي وخارجها ومع برامج التدريب أو بالإضافة إليها ، بحيث يتيح مرونة الانتقال بين فروع التعليم والمهن والوظائف .

- أن يكون متاحاً للإناث والذكور على السواء .

- أن يسمح بالتحاق المعوقين به في أشكال تتواءم مع احتياجاتهم تيسيراً لاندماجهم في المجتمع .

وواضح تماماً ما تقدمه هذه التوصية من تغييرات جذرية للوضع الحالي للتعليم الفني ، فهي إعلان فك إسهاره وإزالة كافة أنواع التمييز التي تعوق حركته فهو تعليم مفتوح مرن مندمج مع التعليم العام يتحرك فيه الطالب رأسياً وأفقياً ويختاره اختياراً حراً .

ولم تكف التوصية بالتوقف عند « الانبعاثات » والمبادئ بل حددت في وضوح سياسات لتغيير البنى والمهاكل التعليمية تكفل تحقيق ذلك فدعت إلى اتخاذ التدابير التالية :

(١) تنوع التعليم الثانوي في مراحله الأخيرة ( من سن ١٦ الى ١٩ ) ، بحيث يمكن مواصلته إلى جانب الالتحاق بالعمل أو التدريب ، أو بحيث يؤدي إلى مزاولة مهنة ، أو إلى الالتحاق بالتعليم العالي وبهذا يتاح لكل الشباب اختيار نوع التعليم المتفق واحتياجاتهم .

(٢) إنشاء معاهد على مستوى المرحلة الثالثة ( المرحلة الجامعية بعد المرحلة الثانوية ) ، تتراوح برامجها بين البرامج القصيرة المتخصصة والطويلة للمتفرغين وتجمع بين الدراسات والتخصص المهني .

(٣) وضع بنيات وبرامج تعليمية في كل المراحل ، تركز على التبادل النظم والمرون بين المعاهد التعليمية ومؤسسات التدريب والمستولين عن العمالة .

(٤) وضع نظام للمعادلة يقضى بأن يعطى لإنجاز أي برنامج دراسي معتمد الحق في رصيد من النقاط ، ويعترف في إطاره بالمؤهلات الدراسية والمهنية المكتسبة بشقي الطرق .

(٥) ينبغي تجنب كل تخصص ضيق وسابق لأوانه ، فلا يشرع من حيث المبدأ في التخصص قبل سن الخامسة عشرة ، وضرورة قضاء فترة في دراسات مشتركة بين كل قطاع فهي لاستيعاب المعارف والمهارات الأساسية لهذا القطاع المشترك قبل اختيار فرع خاص .

وتشكل هذه المقترحات والخطوات التي تضمنتها التوصية المعدلة لليونسكو في تكاملها فيما نرى ، المحاور الثلاثة الأساسية التي ينبغي أن ينطلق منها هذا التعليم إذا أردنا له أن يتخلص من صيغه الجمادة التي فرضت عليه الانغلاق وأدت به إلى الهامشية .

ويتمثل المحور الأول في إعادة النظر الشاملة في هياكل المراحل التعليمية الحالية ، فهي ليست صيغة مقدسة مهما تقام تاريخها بل هي أدوات لترجمة فلسفتنا التربوية بتغير رؤيتنا ومطالبنا من التربية .

فمن غير المعقول أو المقبول أن ندخل القرن الحادي والعشرين مكبلين بهياكل تعليمية ذات مسارات مغلقة وأخرى مفتوحة تصرخ بالتمييز ولا تتكافأ فيها الفرص التعليمية للجميع ، بل لابد من هياكل تعليمية مرنة تكون ترجمة صادقة لديمقراطية التعليم ، وما تنادي به ثقافتنا العربية الإسلامية من الدعوة للعلم وتيسير فرصه . وتنحى هذه المرونة بأن يكون هناك تعليم أساسي مشترك لكل المواطنين ، تشكل الثقافة التكنولوجية أحد أركانه ثم يليه تعليم ثانوي عام وفي ومهيئ وشامل يعد للحياة والمواطنة ويدايات المهنة ويرسي الأساسيات والخبرات اللازمة لمواصلة تعليم أعلى لا يبدأ فيه تنوع إلا في مراحلها الأخيرة ( ١٦ سنة إلى ١٩ ) ، تتوافر فيه المرونة التي تسمح بسهولة الانتقال الأفقي بين برامج وأنواعه (٤٧)

ويليه إلى جوار الجامعات صيغ متنوعة من التعليم العالي على المستوى الثالث ، تضم برامج تختلف في مدتها وتنوعها وفقاً لحاجات المتعلمين والمجتمع ، ويمكن التحرك الرأسي إليها من كل أنواع التعليم في المرحلة الثانوية كما يمكن التحرك الأفقي أيضاً بين برامجها ، وتمثل المدرسة الثانوية الشاملة بأنواعها (٤٨) والمدرسة الثانوية المتنوعة ومدارس نظام المقررات (٤٩) صورا مرنة يتحقق بها مرونة الهياكل على مستوى المرحلة الثانوية ، كما تمثل صيغة البوليتكنيك في انجلترا صيغة للهياكل المرنة على المستوى الثالث حيث تقدم كل التخصصات والدراسات لكل الناس في كل الأوقات التي تلائمهم ، وتعتبر صيغة (٥٠) all arts for all people at all times في الكليات المجتمعية في الولايات المتحدة التي تقدم برامج عامة ومهنية ومقررات يمكن أن تحتسب ضمن المقررات المطلوبة للجامعة ( Transfer Credits ) وبرامج لإثراء خبرة الفرد وزيادة قدرته على التعامل مع حاجاته المتجددة في مجتمعه ، صيغة أخرى مرنة للتعليم العالي على المستوى الثالث . (٥١) .

أما المحور الثاني فيتمثل في تبني قاعدة عريضة من الثقافة العامة ، ومن الإعداد المهني أيضاً بما يضمن التكوين والإعداد المتكامل للفرد وتأثير التخصص ، حتى تتوافر قاعدة صلبة لدى الفرد من الخبرات يستند إليها ، ويسمح له ذلك بالتحرك الأفقي بين الدراسات والمهن المختلفة والمستويات التعليمية إلى أقصى ما تسمح به قدراته . وقد أوضحنا في دراستنا عن انبثاق نظام الانتقاء والتخصص المبكر الأسس العلمية التي يستند إليها هذا الاتجاه . (٥٢)

(٤٧) UNESCO; The Integration of General and Technical and Vocational Education. Paris 1986, pp. 9 — 15.

(٤٨) يوسف عبدالمطي . رحلة إلى المدرسة الشاملة مرجع سابق . لبيان ما يمكن أن تقدمه المدرسة الشاملة في هذا الجانب .

(٤٩) يوسف عبدالمطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي - مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي . البحرين : وزارة التربية المؤخر التربوي السنوي الرابع ١٩٨٨ .

(٥٠) شعار البوليتكنيك المبرر من رساله .

(٥١) عياد كرم الدين . الكلية المتوسطة الشاملة مفهومها وتطبيقها . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٢ ص ٢١ .

(٥٢) لوجه إلى رحلة المدرسة الشاملة مرجع سابق ص ٧٦ - ٨٠ .

أما المحور الثالث فيتمثل في علاقة جديدة دينامية بين التعليم والعمل ، فقد غاب العمل عن تعليمنا زمنًا طويلاً ، ووجدت علاقته خطية واحدة بينها وينتهي فيها التعليم بمراحله ليبدأ العمل دون تناوب أو انقطاع .

وغاب العمل عن محتوى التعليم ، فصرفت الجهود للحفاظ والتلقين وانفصلت براعة الفكر كما ذكرنا عن ثقافة اليد ، وفترة التعلم للفرد ، عن فترة المساهمة في خدمة مجتمعه وأنشطته ، وحدث بذلك فقدان للتوازن بين الفكر والتطبيق والنظرية والممارسة حتى بات من المألوف أن نرى أن ما يتعلمه الطفل لا صلة له بالواقع ، دون أن يثير فينا ذلك الجزع والألم ! بل إن التعليم كما أشرنا منذ قليل قد أصبح قوة طاردة تحدث الغربة بين الفرد وبيئته ليهجر الريف والأرض والعمل الذي عاش عليه أهله وأجداده ، لأن مكان المتعلم المدينة وموقع المتعلم على كرسيه ومكتبه وحبره وأوراقه . فالتربية - كما يذكر ادجارفور - لا ينبغي أن تعد الإنسان لعالم اصطناعي سوف يخرج منه على أي حال ليخوض غمار الحياة العملية ، وأن تعلم الفرد لا يجوز بحال أن يكون على حساب التنصل والانقطاع عن أصوله وقومه وبيئته ، فهووس الثقافة مرتبط بنوع من الاستقطابية بين الشخص وهويته وهوية جماعته وهوية تاريخ بلاده الباقية على مر الزمن وبين الهوية العالمية إذا صح التعبير ، ولا ينهض الإنسان ويتقدم إلا إذا حافظنا على القطبين معا ، فالتربية لابد أن تساعد المرء على الاندماج الفعلي من خلال العمل مع الوسط الذي يعيش فيه . (٥٣)

وتدعو هذه النظرة الدينامية الجديدة للعلاقة بين العمل والتعليم إلى إعادة النظر في ذلك الترتيب الختامي الذي اعتدنا به في تقسيم عمر الفرد إلى فترة انقطاع للدراسة ، تليها فترة العمل الذي قد يستمر مدى الحياة . إن الحياة في عالم متواصل التغير - تتوقف الحياة فيه على قدرتنا على أن نواصل التكيف - يدعونا للتساؤل : لماذا لا نمنح المرء فرصة ثانية لاختار دراسة جديدة أو مستقبلاً مهنيًا مختلفًا ؟ إن النظرة التقليدية التي كانت تحصر التعليم في فترة محددة من عمر المرء إذا تجاوزها الإنسان فلا يتعلم بعده شيئاً ، ليأتى بعد ذلك عمر لا يتعلم فيه الإنسان ولا يعمل وإنما ينتظر الموت . هذه النظرة لابد أن تزول ليصبح أمام المرء دائماً فرص مفتوحة لترك الدراسة ويذهب للعمل أو يجمع بينهما أو يعود للدراسة مرة أخرى وقد وصف ادجارفور هذا الاتجاه بقوله :

إن الحياة كالموج بين مد وجزر ، حركة مستمرة ذاهبة آتية بين الفعل ورد الفعل ، بين التطبيق والمعرفة ، والتكوين المتواصل ، فمن واجبنا أن نتكيف لتساير هذا العالم المتغير (٥٤) » ويعني ذلك ببساطة أن نتعلم ونعمل لنصبح أكثر قدرة على التكيف .

ولم نذهب بعيداً عن جلورنا العميقة الأصيلة التي تدعو المؤمن إلى العمل حتى آخر أنفاس الحياة ، وتطالبه بالتنمية والتعمير والبناء حتى وسط لحظة الدمار ، فهذا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم في مسند أحمد :

(٥٣) « الفكرة الأساسية في التربية الجديدة : التوفيق بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية ، حوار بين أحمد غفار أمير وادجارفور في تعليم وتعمل . باريس : البوليسكو ، ١٩٨٣ »

ص ١٧

(٥٤) « البوليسكو : تعليم وتعمل ، مرجع سابق ص ٢٧ »

« إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة ، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها »<sup>(٥٥)</sup> ونود أن نتصور لحظة القيامة حين تنتثر الكواكب ، وتشتعل البحار ، وتذهل كل مرضعة عما أرضعت ، ووسط هذا الدمار الكوني : الإنسان مطالب أن يستمر في زرع نخلة لأنه بدأ العمل فلا ينبغي أن يتوقف !

وقد أخذت الدعوة الجديدة إلى إعادة التآخي بين التعلم والعمل والحياة ، في دينامية متبادلة ، صوراً تنفيذية متنوعة نحاول أن نوجزها فيما يلي :

**أولاً :** إدخال الجوانب التقنية والمهنية في التعليم العام ، لكسر الحدة النظرية لهذا التعليم وإعادة التوازن بين جوانبه النظرية والتطبيقية ، وتدريب الطلاب على بعض المهارات العملية التي تعينهم على التعامل الذكي مع منجزات التكنولوجيا التي يستخدمونها في حياتهم اليومية ، وتعرف بنية المهن في مجتمعهم ، كما تعينهم على تعرف قدراتهم وإمكاناتهم والمهن الملائمة لهم ، ليؤدي ذلك كله إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترامه واعتباره قيمة كبرى في حياة الفرد والمجتمع .<sup>(٥٦)</sup> ولا يهدف هذا البرنامج من الدراسات للإعداد لمهنة إنما هو ثقافة وممارسة عامة .

ويطلق على هذه الدراسات التي تقدم في إطار التعليم العام بدءاً من المرحلة الإعدادية عادة أسماء مختلفة « كالدراسات العملية في الكويت » ، والفنون الصناعية « في العراق » ، والثقافة المهنية والتدريبات العملية « في مصر » ، وبرامج التدريب على العمل اليدوي « في تونس » .<sup>(٥٧)</sup>

ويشير دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني لليونسكو ، إلى المصطلحات التالية التي يمكن استخدامها بشكل مترادف لتسمية هذه الجوانب التقنية والمهنية التي تقدم ضمن مكونات منهج التعليم العام :

- ١- التعليم التقني العام General Technical Education
- ٢- الدراسات التقنية والمهنية العامة General Technical and Vocational Education
- ٣- التمهيد التقني والمهني العام General Technical and Vocational Initiation<sup>(٥٨)</sup>

**ثانياً :** الأخذ باتجاهات التعليم المتناوب Recurrent Education والتعليم بعض الوقت والتدريب مع العمل Sandwich Courses وهي كلها اتجاهات تتبنى النظم أو البنى المفتوحة للتعليم والتعليم Open Systems or Structures « وهو تنظيم التعليم بحيث لا يحول دون من تركه ليعمل ، من الدخول إليه مرة ثانية ، في مرحلة لاحقة . فهو نظام يسمح بمزج التعليم والعمل لزيادة الاختبارات التعليمية المتاحة وتسهيل التعليم المستمر »<sup>(٥٩)</sup> كما ظهرت اتجاهات تعترف بالخبرات العملية التي يكتسبها الفرد ، وتقومها لتعفيه من بعض المتطلبات الدراسية المطلوبة ، لإنجاز برنامج

(٥٥) راجع المجمع المفهرس لألفاظ الحديث النبوي للفنكسك الجزء (٥) ص ١٤٧

(٥٦) عادل مهرازي : تقديم منهج الدراسات العملية بالكويت . رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة الأزهر - كلية التربية ١٩٨٣ ملحق رقم (١)

(٥٧) يوسف عبدالمطي وأخرون . تطوير البرامج العلمية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي . الكويت : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ١٩٨٤ .

(٥٨) اليونسكو : دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني . مرجع سابق ص ٣ ، ٤

(٥٩) المرجع السابق ص ٧

معين كتجربة السويد ، بل إن كيال أيدى يذكر لنا ، أنه في عديد من البلدان قد تغير الوضع حتى بالنسبة لشروط دخول الجامعة إذا أصبحت التجربة المكتسبة من العمل في مجال المهنة من الشروط المطلوبة ، أي أن العمل وخبراته أصبحت ميزة فهي تعامل بنفس الدرجة مع الشهادات الرسمية المحصلة في إطار نظام التربية والتعليم ،<sup>(٩٠)</sup> وهو اتجاه جدير أن ينتشر ، ويتبنى حتى لا يشعر الشباب أنهم معاقبون لأنهم عملوا ، أو أن الخبرة الحقيقية التي اكتسبوها خلال عملهم والتي يشعرون ويشعر غيرهم بجودها - هي لا شيء في ميزان النظم التعليمية .

كما أن هذا الاتجاه يثير تساؤلا حول قضية ذات أهمية بالغة . فمن الملاحظ أن متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم بمراحله المختلفة يزداد يوما بعد يوم ، بل إن امتداد هذه الفترة بات يعتبر أحد القرائن على التقدم والبهوض . ومعنى ذلك أننا إذا لم نحترم خبرة العمل ونحتسبها كإنجاز تعليمي ، فلنأنا نحكم على أبنائنا بأن يحسبوا في مؤسسات العلم في سنوات القوة والشباب والحياة ، دون أن تتاح لهم فرصة الاحتكاك الحي بالناس والمجتمع وممارسة كسب العيش واكتساب القيم المخالدة الأساسية ، من تحمل المسؤولية والجدية وبذل الجهد ، وتقدير قيمة الوقت والمال وهي قيم لا تحتويها الكتب بل لا يمكن قراءتها إلا في كتاب الحياة .

**ثالثا :** مسؤولية سوق العمل ومشاركته في إتاحة فرص مواصلة الدراسة للمتقنين به ، وتعتبر هذه الخطوة نقلة كبرى في العلاقة بين التعليم والعمل ، وقد فصلت التوصية المعدلة لليونسكو والخاصة بالتعليم التقني والمهني بيان الصور المختلفة لتحقيق هذا الهدف . بحيث تتحمل جهة العمل نفقات وتوفر فرصا وتوجد نظما تمكن العاملين بها من استكمال النقص في الجانب الثقافي في إعدادهم ، وكذلك فرص التطوير العلمي في مجال المهنة ، بحيث يكون التعليم الفني : « متاحا طوال مدة الحياة العاملة دوما قيد ، بسبب سن الشخص أو جنسه أو سبق تعليمه وتدريبه ، وأن يكون واسع النطاق يتضمن عناصر من التعليم العام ، وليس مجرد تدريب متخصص على عمل بعينه » توصية رقم ٤٦ ، ٤٧ ، وضربت أمثلة بتلك التفسيرات ، بحيث تشمل دورات أثناء ساعات العمل وفي مكانه أو مسائية أو بالمراسلة وإن يمنح العامل اجازة مدفوعة الأجر لحضور ذلك البرنامج اللازم له .

إن هذه التوصيات التي كانت أحلاما تتردد في أديبات التعليم الفني ، قد أخذت طريقها لتصبح اليوم صورا منفذة في عدد من البلدان لعلاقة دينامية جديدة ، بين عالم العمل وعالم التعلم تفتح أمام التعليم الفني آفاقا جديدة ، ليصبح العمل والتعلم وجهان لعملة واحدة هي التكوين المتكامل للإنسان : تفتحها لإمكاناته وإسهامها في تنمية مجتمعه .

كم تحتاج مجتمعاتنا إلى هذه النظرة الجديدة للعمل التي تردنا إلى أصولنا الكريمة فنرى العمل عبادة وقربى ، وليس مجرد مصدر لكسب العيش ننظر إليه باعتباره حقا من حقوق الإنسان وكرامته وتعبيرا عن دوره في تعمير كونه ، بحيث يصبح العمل للفرد مصدرا متعة ومسرة يحقق به ذاته ويمس أنه من خلاله ينمو ويسهم ويبدع ويتصل بالآخرين ليقدّم

(٩٠) كمال ابدى ، « التربية والعمل بين الباعث والغارب » في تعلم وتعمل - مرجع سابق ص ١٠٠

إليهم من جهده خيراً ينفعهم ، ولذلك كله لا بد أن تنظم علاقات العمل بحيث تتيح للفرد أن يصل إلى كامل قدرته وإمكاناته وإبداعه بمزيد من التعلم لتحقيق مستوى أرفع من الأداء .

#### نحو مزيد من الالتزام الدولي لتطوير التعليم الفني :

بعد مرور ما يقارب ثلاثة عقود على صدور توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني والمهني ، تواتر الرأي بين المختصين والمعتنين والمهتمين بأمور التعليم الفني في العالم على اتساعه ، بأن الوقت قد حان وأن الظروف قد باتت مهيأة للانتقال - في مجال اتخاذ سياسات وإجراءات متفق عليها للنهوض بهذا التعليم وتطويره - من مجرد التوصيات إلى الاتفاق الملزَم .

وقد صدر قرار المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة والعشرين الذي يدعو المدير العام إلى إعداد اتفاقية بشأن التعليم الفني والمهني ، وأن يدعو في عام ١٩٨٩ إلى عقد لجنة خاصة للخبراء الحكوميين يعهد إليها بإعداد مشروع نهائي للاتفاقية يرفع للمؤتمر العام في دورته الخامسة والعشرين .

وتمثل هذه الخطوة مرحلة جديدة في الوعي العالمي بأهمية تطوير هذا التعليم ، وفي الإيمان بضرورة وجود معالم أساسية متفق عليها حول اتجاهات وأساليب تطويره ، وتعاون ومتابعة من الوكالات الدولية لدى تطبيق هذه السياسات والإجراءات في كل دولة . أي أن مرحلة تحرير هذا التعليم وانطلاقه من إسهاره قد أصبحت موضع التزام دولي .

وتشتمل الاتفاقية التي ينتظر أن يفرغ الخبراء من إعداد مشروعها النهائي في اجتماع يعقد في باريس ١٩٨٩ ، على ١٤ مادة تقع في ثلاثة أجزاء : مقدمة أو تمهيد ، وعدة مواد تقرر المبادئ الأساسية لتنمية وتطوير التعليم الفني ، وجزء ثالث متعلق بتصديق الاتفاقية وتقديم التقارير عن تنفيذها وتنقيحها .

وتشتمل المقدمة على دور اليونسكو واختصاصاتها في تطوير التربية معاً والتعليم الفني والمهني ، والمبادئ التي تحكم تطوير هذا التعليم ومنحه فرصاً وحقوقاً متكافئة مع مراحل التعليم الأخرى ، كإعلان حقوق الإنسان ( وبخاصة ما يتصل منه بحق العمل والتعلم ) ، واتفاقية اليونسكو حول عدم التمييز في مجال التعليم ، واتفاقية منظمة العمل الدولية المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ، والتوصية المغدلة لليونسكو ، والتوصيات المتعلقة بتعليم الكبار وحقوق المعلمين ومكافئتهم ، كما تشير المقدمة إلى دور التعليم الفني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

أما الموارد من ١ - ٦ فتتناول التطوير والتنمية الشاملة للتعليم الفني للناشئة والكبار ، وبناء البرامج وتحديد المعايير للتعليم الفني في إطار التربية المستندة ، واستيعاب التعليم الفني للتغيرات العلمية والتكنولوجية وفي ضوء تطورات هيكل العمالة والتجديدات التربوية ، كما تناول هذه المواد التدريب ، وإعادة التدريب للعاملين في التعليم الفني ، والعلاقات مع التعليم الثانوي والعالي ، وقبول هذا التعليم وإدارته وتقويمه ، والتعاون الدولي من أجل تطوير وتنمية هذا التعليم وما تشمله من تبادل المعلومات والخبرات والعاملين وبناء معايير دولية معترف بها في مجال مستويات البرامج ومؤشرات العاملين .



أما المواد من ٧ إلى ١٤ ، فهي تعني بإجراءات الأخطار والمتابعة لمدى تنفيذ الإتفاقيات وقواعد الانسحاب منها وتنفيذها .

ويهدف هذه الإتفاقيات إلى توفير أهداف ونظم ونشريات وآليات تخطيطية وتقوية ، تكفل للملتحقين بهذا التعليم حقاً متساوياً في الالتحاق به ، والنجاح فيه يتكافأ مع الحقوق المتماثلة في نظم التعليم بثلاثة المراحل ، مع الحفاظ على مستويات تحكمها معايير دولية معترف بها لنوعية أدائه ، وإحكام الصلة بين هذا التعليم وحاجات التنمية في مجتمعه . (٦١)

#### توصية تطوير التعليم الفني على الصعيد العربي :

وقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني والجهات المعنية بالتعليم الفني في العالم العربي ، بجهود متواصلة على المستوى العربي لدراسة مشكلات التعليم الفني وتقديم مقترحات وتوصيات لتطويره .

وعقدت مؤتمرات ولقاءات واجتماعات خبراء ونشرت بحوث ودراسات ومعلومات تخدم هذا الهدف ، وأقر المؤتمر العام للمنظمة في دورته التاسعة ١٩٨٧/١٢/٢٥ ، وثيقة تتضمن توصيات تطوير التعليم الفني من أجل التنمية تشمل العمل على تطوير النظم والهيكل والسياسات التعليمية في الأقطار العربية ، من خلال إشراك ممثلين للقطاعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في مجالس إدارات مؤسسات التعليم الفني ، والعمل على استحداث مؤسسات أو هيئات ذات استقلال معنوي ومالي للإشراف على هذا التعليم ، واعتماد أسس وأساليب لتوجيه وقبول الطلاب ، والتوسع في القبول للوصول إلى نسبة ٧٠٪ من الطلبة المقبولين في التعليم العالي في معاهد التعليم التقني ، ونسبة ٧٥٪ من الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي العام في معاهد التعليم الفني مع حلول نهاية هذا القرن .

كما تشمل التوصيات ، تطوير المناهج وربطها بمتطلبات التنمية والاتجاهات التكنولوجية المعاصرة ، والعمل على إدخال مبادئ التعليم التقني والمهني ضمن مناهج التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة ، وفتح الكليات والأقسام المتخصصة في إعداد الأطر التدريسية اللازمة لهذا التعليم ، والعمل على رصد الميزانيات اللازمة لتطويره وتحسينه بالمعدات اللازمة . (٦٢)

#### مشكلات التعليم الفني بين المعالجة الجزئية والمواجهة الشاملة

يصل المرء حين يستعرض كل ما أوردناه عن الماضي والواقع والمشكلات والتوصيات ونتائج اللقاءات والمؤتمرات وحوار عمر مع الاخوة المختصين والمهتمين بأمور التعليم الفني على ساحة الوطن العربي وامتداده ، الى اقتناع عميق بأننا في الهم شرق فهمونا ومشكلاتنا هي في الغالب مشتركة تختلف حدة في بعض اجزائها بين قطر وآخر ولكنها تلتقي في السمات العامة والأساسية .

(٦١) اليونسكو . المؤتمر العام . الدورة الرابعة والعشرون . باريس ٨٧ الوثيقة رقم ٢٤/٧٩ الصادرة في ٢٠/٧/٨٧ بعنوان : التقرير الدولي والدراسة التحليلية للملاحظات الدول الأعضاء بشأن المذروع الأول للاتفاقية الخاصة بالتعليم التقني والمهني .

(٦٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . الدورة التاسعة وثيقة رقم م ع / د ٩ (١٩٨٧) ١٢ - ١

ورغبة في الاضيق الرؤية الكلية وسط زحام التفاصيل والجزئيات ، يمكننا ان نصف معوقات التعليم الفني ومشكلاته في مجموعات ثلاث :

#### تضم المجموعة الأولى :

المشكلات ذات الطبيعة العامة وتشتمل على معوقات تواجه كل جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، ومن بينها التعليم الفني وهي مشكلات إدارة التنمية ، وقصور اجهزة التخطيط ، وضعف اساليب التنسيق بين المؤسسات والأجهزة المختلفة في الدولة والاستخدام الأمثل للموارد وتوجيه اولوياتها ، وسياسات الاستخدام والأجور ونظم الخدمة المدنية وضعف العلاقة بين اجهزة الاعلام والمشكلات الحيوية للتنمية وما تتطلبه من توعية .

#### وتضم المجموعة الثانية :

مشكلات تتعلق بموقع التعليم الفني في اطار المنظومة التعليمية التي تحتويه من حيث هيكله وبناءه ، وسياسات القبول فيه وعلاقته بالمراحل التعليمية السابقة واللاحقة .

#### وتضم المجموعة الثالثة :

مشكلات تتعلق بالتعليم الفني كمنظومة فرعية في ذاته من حيث :

أهدافه ، وتخطيطه ، ومناهجه ومعلموه ، وتقويمه ، وتسهيلاته وتجهيزاته والخدمات التي تقدم للملتحقين به ومدى كفايته الداخلية والخارجية .

ويقف التعليم الفني اليوم في العالم العربي امام متعطف رئيسي يتطلب المواجهة الواضحة والبحث العلمي للعوامل التي تكمن وراء مشكلاته وتعرق حركة انطلاقه .

وحين نمن النظر في هذه المجموعات الثلاث من المشكلات ، يتضح لنا في جلاء منذ البداية ، ان مشكلات التعليم الفني اكبر من ان تحمل داخل التعليم الفني وحده او من خلال النظام التعليمي الذي يحتويه ، فهي ليست قضايا جزئية يحلها تطوير منبج ، او زيادة ميزانيات ، او تغيير نظم تقويم ، او اعادة النظر في البنى والهياكل مع اهمية كل ذلك وضرورته . بل هي قضية لا تحل الا في اطار تنسيق شامل على المستوى الوطني بين الوزارات والهيئات والأجهزة المعنية ، ومن خلال اعادة ترتيب الأولويات للخطوة الشاملة الشاملة للتنمية في المجتمع والاولويات الانفاق ونوعية التشريعات اللازمة لمساندة هذا التغيير ودعمه .

ان استمرار التعليم الفني في اسره ، انما يرجع الى المعالجات الجزئية لقضاياها ، والنظرة المجزأة المنفردة لكل مشكلة من مشكلاته على حدة فالقيود التي تكبل هذا التعليم كما اوضحنا مرتبطة بجملة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ونوعية القيم السائدة ، الأمر الذي يوجب ان تؤخذ كل هذه المتغيرات في الاعتبار عند النظر الى وسائل انطلاق هذا التعليم وتطوره ، ليكون اسلوب مواجهة المشكلات متصفا بالشمول ، وليتم التحرك على عدة

محاور في وقت واحد ، ولعل أهم مبدأ يحكم فاعلية مقترحات التطوير ووسائل الانفاذ لهذا التعليم ، هو ان ينظر الى مجموعة التوصيات المقترحات التي تتناول مشكلاته في تكاملها ووحدها .

فالمدخل لعل اسر هذا التعليم ، هو المواجهة الشاملة لا الجزئية وتبني مبدأ التنسيق الشامل على المستوى الوطني .

ولعل في مقدمة اساليب التحرك توفير جهاز وطني فعال ، لتنمية القوى العاملة يضم ممثلين عن التخطيط ، والتعليم والإعلام ، والتدريب ، والجهات المسؤولة عن سياسات الخدمة المدنية المتعلقة بالاستخدام وهيكل الأجور ، ومنادوي سوق العمل ، وذلك لضمان التكامل والتنسيق بين خطط وجهود واساليب الجهات المختلفة ، بما يكفل توفير الفرص والامكانات لاعداد وتنمية العمالة المطلوبة لخطط التنمية بالمستوى والنوعية والاعداد اللازمة على ان يستند ذلك الى قاعدة علمية للمعلومات .

فقد حرم التعليم الفني من الظهور العلمي ، الذي يتناول مشكلاته بالدراسة والبحث العلمي المستند الى معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع الاحتياجات من المهارات والكفايات المطلوبة بمستوياتها المتنوعة ، بما يعين المخطط التربوي على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية التي تكفل اعداد العمالة المطلوبة ، ويضع امام الجهات الأخرى المختلفة المشتركة في هذا الجهاز الخطوط المحددة التي ينبغي ان يسهموا بها لتحقيق ذلك .

فأسلوب العمل الحالي السائد في الوطن العربي يفقد بشكل واضح لهذا التنسيق . فهناك اجهزة تخطيط تعلن وتؤكد وتصرخ مطالبة بالعمالة الوسطى الفنية المدربة ، منذرة ان غياب هذا المستوى من العمالة يعوق حركة التنمية ويعرقل تنفيذ مشروعاتها . ولكن هذه الأمانى قليلا ما تترجم لخطط عمل كمية وخطوات اجرائية ، نابعة من الحوار الذي يدار بين كل المؤسسات المعنية لتحويل هذا القرار الى واقع ، فلا سياسات الأجور والاستخدام تألما التغيير لتجذب النوعيات التي تريد ، ولا الموازنات اعيد تخصيصها بما يمنح الأولوية لاعداد هذه الاطر المطلوبة في مؤسسات التعليم الفني ، ولا الحواجز التي تطرد الشباب عن هذا التعليم تمت ازالتهما من خلال فتح فرص مواصلة التعليم امام خريجي مؤسسات التعليم الفني .

ويتكرر المسلك نفسه عند النظر الى المجموعة الثانية من مشكلات التعليم الفني المتعلقة بموقعه في اطار المنظومة التعليمية ، فالعزوف عن التعليم الفني يعالج باتخاذ اجراءات انتقائية ، « والزام » اعداد كبيرة من الطلاب بالتوجه اليه من خلال آليات تنظيمية ، كالمجموع الكلي وغيره ، وكأن الحل هو ان تملأ معاهد ومدارس التعليم الفني بالطلاب ، وليس إعادة ترتيب العلاقات داخل هذه المنظومة وتغيير الصيغ والهياكل لتحل مشكلة العزوف بحل اسبابها ودوافعها وليكون هناك « إقبال » على التعليم الفني وليس مجرد « توجيه ودفع اليه » .

ان إعادة النظر في المنظومة التعليمية وموقع التعليم الفني منها ، يعني ازالة الحواجز والقيود ، ومظاهر عدم تكافؤ الفرص بين طلاب التعليم الفني وغيرهم ، من خلال ما ذكرناه من افتتاح هذه المنظومة ومرونتها وبناؤها في ضوء مطالب

التربية المستدبة ، والغاء هذه الثنائية التي تقسم التعليم الى فني وعام وكأنه يمكن ان يعد مواطن ليعيش عصره دون ان يمي حركته التكنولوجية ويكتسب بعض مهاراتها اللازمة للعيش مع منجزاتها والوعي بفرص العمل في مجتمعه تعرف تلك الملائمة لقدراته وميوله وامكاناته وهي مطالب لازمة للجميع . ولكن المنحى الجزئي في معالجة الأمور يعالج كل جزء في ضوء نفسه دون ان يدرك ان موطن الخلل هو في العلاقة بين الأجزاء أكثر منه في الأجزاء نفسها .

ان المواجهة الصريحة لمشاكلنا ، تقتضي وقفة حاسمة امام أزمة التعليم الثانوي وانقسامه بين تعليم نظري وآخر عملي وفني وعام : تعليم للصفوة وآخر لمن هم اقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، فتلك قضايا حسمتها التجربة ونبلها الفكر التربوي المعاصر واعلنت التوصيات التي نالت الاجماع من المنظمات الدولية والعربية العاملة في مجال التربية ، ان هذه الثنائية بقايا ماض وظلال نظم اجتماعية تمثل فترات ولت لا حياة لها في عصر الديمقراطية وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وحقوق الانسان .

ولم يعد الحل المتمثل في معالجات جزئية للتعليم الفني مجديا او مقبولا ، بل لابد من ان تحل قضية التعليم الثانوي في شموله للانواع المختلفة ، ليعاد النظر في دوره واهدافه وعلاقته بالتنمية في مجتمعه ليصبح التعليم الثانوي للحياة والمواطنة وبيدات المهنة والاعداد لمواصلة تعليم اعل .

بل ان ذلك ايضا لن يؤتي ثماره ، ما لم يصاحبه افتتاح للتعليم العالمي ليتنوع في مساراته ، وينفتح في سياساته لتتوافر فيه بكل السعة والشمول مسارات لخريجي برامج التعليم الفني ، يواصلون فيها رحلة التعليم الى اقصى ما تسمح به قدراتهم .

اما المجموعة الثالثة من مشكلات التعليم الفني كم منظومة في ذاته ، وحاجته الى تطوير اهدافه ، وتخطيط مناهجه ومعلميه ، واساليب تقويمه وتجهيزاته ، والعمل على تحقيق كفاياته الداخلية والخارجية ، فهي ايضا مشكلات لا تحل داخل التعليم الفني بل حل حين يلتحم التعليم الفني بمن وجد وانشء لتلبية احتياجاتهم ونعني به سوق العمل ومؤسسته ومثليه .

فيوم يشارك من يستفيدون من التعليم الفني ويستقبلون مخرجاته في تخطيطه وتطويره وتقييمه ، سوف تعود اليه الحياة وينطلق في قوة ومضاء لأنه سيبنى في كل جوانبه في ضوء الحاجات الحقيقية لمجتمعه والكفايات المطلوبة من سوق العمل في خريجه .

ومثل هذا التطوير ايضا مرتبط بما تناولناه من ضرورة قيام علاقة دينامية بين التعليم والعمل ، لأن ابعاد هذه العلاقة واثارها سوف تنعكس على كل جوانب التعليم الفني بالدينامية والحياة والتجدد .

قد يقال ان ما نطلبون هو ثورة شاملة واحلام في القمر ، ونذكر هؤلاء بأن كثيرا من احلام القمر قد حققها

البشر ، حين ارتاد ارضه وان ما ندعو اليه ، ليس أكثر من نبد القيود التي تكبل تعليمنا وطرح الصيغ التي استعزناها من نظم لم تنبع من ظروفنا ولم تحفظ حاجتنا .

ولنتذكر مدرستنا الأصلية التي تمت وامتدت منها حضارتنا الى الدنيا ، اعني المسجد لنستقي من نظم التعلم به ما يقود حركة التغيير التي ندعو اليها ، فقد كان مفتوحا بلا قيد لا يحول نظامه بالجمع بين العمل والدراسة ، فأغلب علماء المسلمين كانوا اصحاب صنائع ، كالكسائي والبزاز والفراء وابو حنيفة . ويروي لنا ياقوت في معجم الأدباء عن ابن عباد : فاز بالعلم من اهل اصبهان ثلاثة : حاثك وحلاج واسكاف<sup>(١٣)</sup> .

ينتقل المتعلم في المسجد من حلقة للعلم الى حلقة اخرى دون قيد ولا يرتبط تعلمه بمرحلة عمر ، فالتعلم والعبادة في المسجد لكل الناس في كل وقت وكل عمر ، فاذا انشأنا نظاما تعليمية حديثة تقنن هذه العلاقات وتنظمها وتيسرها وتزيد من فاعليتها ، فلا بد ان تستقي من مبادئنا وقيمنا . فترجمة مفهومنا ان العلم فريضة على كل مسلم هو ان تفتح سبله وتيسر فرصه وتنساب مساراته وتنصف بالرونة أنظمته ، ليتيسر لكل فرد القيام بهذه الفريضة . ان الدعوة القائمة اليوم لبناء المجتمع الدائم التعلم Learning Society هي التسمية الحديثة لمستولية الفرد والمجتمع عن تحقيق الفريضة : فريضة العلم .

وينبغي الان نختم هذه الدراسة دون ان نشير الى ان ما دعونا اليه من محاور للتطوير ، وما أسفرت عنه الجهود الدولية من توصيات واجراءات قد بدأت تنتقل من افق التنظير الى ارض التطبيق في مواقع عربية ، بقدر او بأخر فهناك بشارات تدعو الى التفاؤل وتفتح ابواب الأمل .

ولقد استعززنا خطوات تمت في عدد من البلدان العربية ، وبقي حقا علينا ان نشير الى تجربة الكويت ، في ترجمة اتجاهات اصلاح وتطوير التعليم الفني بالمواجهة الشاملة الى خطوات اخذت سبيلها الى التنفيذ .

وتحتاج تجربة الكويت الى دراسة منفصلة ، فقد امتدت على مدى أكثر من خمسة عشر عاما وبخيرات مبدخل شمولي في النظر الى مشكلة التعليم الفني واسلوب تطويره .

فلقد شهدت السبعينات على مستوى العالم وبخاصة في الدول النامية وقفة تأمل ومراجعة للنظم التربوية ، بعد حركة التوسع الكمي اللاهث في الستينات وكان السؤال المطروح نركض الى اين ؟

وتكثفت الجهود الدولية والعربية ، بحثا عن وجهة التطوير التربوي واساليبه فشكلت اللجنة الدولية لتطوير التعليم ، التي خرجت على العالم بالتقرير المشهور للجنة إدجارفور « تعلم لتكون » وبدأت في المنطقة العربية جهود بناء استراتيجية عربية لتطوير التربية ، وتابعت المؤتمرات واللقاء بين وزراء التربية في العالم ووزراء التخطيط ، لاحكام الصلة بين التربية والتنمية وتحقيق مزيد من الوظيفية لحركة التربية واتجاهها .

(١٣) ياقوت الحموي . معجم الأدباء . القاهرة : مطبعة دار المآلون ١٩٣٦ ج ١٨ ص ٢١٥ .

وانعكس هذا المناخ العام على الكويت وهي في ذروة اهتمامها بتخطيط مسار التنمية فيها ، والنظر الى وسائل اعداد القوى البشرية اللازمة لها ، فشهدت الكويت في السبعينات نشاطا تربويا واسعا لمراجعة نظامها التربوي تركز بصفة خاصة حول التعليم الفني والمهني والتعليم الثانوي باعتبارهما يمثلان اولوية في اهتمامات المجتمع واحتياجات التنمية .

وقد شكلت في الكويت العديد من اللجان واستدعيت مجموعات من الخبراء من المنظمات العربية والدولية للمشاركة في الحوار مع الجهود المحلية .

ولقد اسفر الحوار والمشاورات وما دعت اليه نتائج البحوث الى مجموعة من التوصيات يمكن ان تقسم الى نوعين :

#### الأول :

اقتراحات تستهدف ادخال تحسينات جزئية على جوانب النظام التقليدي الاكاديمي القائم للتعليم الثانوي في الكويت بهدف ادخال مجالات عملية فيه للتخفيف من حدة النظرية (٦٤) او ادخال مبدأ الاختيار والأخذ بوسائل الارشاد والتوجيه الفني واعطاء المزيد من الاهتمام للمواد العلمية (٦٥) او تخفيض عدد المواد الدراسية للحد من تكدر المناهج (٦٦) او نقل الصفين الأول والثاني من التعليم الفني الى التعليم العام ، ويكون التحاق الطلاب بالتعليم الفني بعد الصف العاشر (٦٧) .

#### الثاني :

اقتراحات تقدم تصورا شاملا لصيغة متكاملة للتعليم الثانوي يتوافر فيها الشمول والتنوع . ويمثل تقرير مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت اول اشارة صريحة تقدم صيغة جديدة تدعو الى « كسر الحواجز التقليدية بين فروع التعليم الثانوي الأكاديمية والفنية والمهنية مع تكثيف الدراسات وحصرها في مجموعة من المقررات والمواد وطبع تنظيمه الداخلي بطابع المرونة مع الدعوة الى ان يكون العمل ركيزة اساسية من ركائز الدراسة » (٦٨) .

ويبدون المسؤولون في الكويت عن التربية قد توصلوا بعد ادخال كثير من الاصلاحات الجزئية ، الى ضرورة اتخاذ موقف وقرار يحدد اتجاه الاصلاح لطرق التعليم الاساسية المتعلقة بطابعه النظري ، وكونه ذا بعد واحد تنجه للجامعة وعجزه عن تزويد خريجيه بالمهارات الاساسية اللازمة لمواصلة التعليم ، او الخروج لسوق العمل والاتحاق به ، وقد عبر عن هذا الاتجاه عدة قرارات اتخذتها اللجنة العليا للتخطيط في يونيو ١٩٧٥ .

(٦٤) وزارة التربية مذكرة بشأن زيادة حصص التربية العملية بمدارس التعليم العام الكويت : مارس ١٩٧٣ .

(٦٥) حسن مصطفى . مرحلة التعليم الثانوي بالكويت : أهدافها ووسائل تحقيقها . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٧٣ .

(٦٦) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير وللم بولي رست عن التعليم التجاري وتطويره في الكويت . ١٩٧٤ .

(٦٧) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير عن المشاورات مع ستر جوردن هنتج ديسمبر ١٩٧٤ .

(٦٨) محمد محمد حسن ومحمد احمد الغنام ويوسف عبدالعطي . تقرير صادر عن هيئة اليونسكو للكويت بعنوان : مستقبل التعليم الفني .

ومن أهمها :

(١) الشروع في اتخاذ الخطوات لإنشاء المدرسة الثانوية المتنوعة ( نظام المقررات ) التي أوصى بها تقرير مستقبل التعليم الفني كبديل للثانوية العامة الأكاديمية .

(٢) تصفية الثنائية الحالية على مستوى التعليم الثانوي ، بين مدارس ثانوية عامة وأخرى فنية ، والارتقاء بمستوى التعليم الفني ليصبح معاهد عليا لأعداد الفنيين لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية .

وقد أخذت هذه الخطوات كلها سبيلها إلى التنفيذ ، فأدخلت الدراسات العملية إلى المدارس المتوسطة على شكل واسع كثقافة تكنولوجية في التعليم العام وصفت المدارس الثانوية الفنية لتصبح المدرسة الثانوية المتنوعة أو نظام المقررات بما تقدمه من شمول في دراساتها ، بديلاً لتلك الثنائية وتم افتتاح المعاهد الفنية بعد المرحلة الثانوية كطريق مفتوح لمواصلة الدراسات الفنية . وقد رأت منظمة اليونسكو أهمية تجربة الكويت ، فدعت الدول إلى مناقشتها والإفادة منها في حلقة عقدت عن التجديد التربوي في المرحلة الثانوية والتعليم الفني كان مقرها الكويت في عام ١٩٨٢ ضمن برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في البلاد العربية ، قدمت فيه دراستان عن التجربة أعدتا تحت إشراف اليونسكو يمكن الرجوع إليها لمزيد من التفاصيل من تجربة الكويت وجوانبها<sup>(٦٩)</sup> و<sup>(٧٠)</sup> .

ولعل أبرز ما تميزت به تجربة إنشاء المعاهد الفنية في الكويت ، هو التلاحم الشديد بين الأجهزة التربوية ومؤسسات سوق العمل ، إذ قامت دراسات الجدوى لإنشاء هذه المعاهد بمشاركة جهات سوق العمل التي ينتظر أن تستقبل خريجها هذه التخصصات ، وحددت جهات سوق العمل أولويات هذه التخصصات وأنواعها كما تم بناء المناهج وفقاً لأهداف الكفايات Competency Based فحددت جهات سوق العمل مواصفات الخريج المطلوب ، وتم في ضوءها اختيار الخبرات التي تضمنتها المناهج ، كما شاركت جهات سوق العمل بخبراتها في تدريس بعض الموضوعات العملية في المعاهد ، وشاركت كذلك في تقويم الخريجين وبرامج تدريبهم وكان لهذا التفاعل المتبادل أثره الواضح في توجيه برامج هذه المعاهد وفعاليتها . كما أن اتجاه التطوير في المعاهد الفنية قد أخذ بتوصية اليونسكو ، في إزالة الحواجز بين التعليم الفني والتدريب فأنشئت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كهيئة مستقلة تنسق العمل في هذه المجالات .

ولا يتسع هذا المقام لتناول تجربة الكويت وإبعادها على نحو تفصيلي ، يتابعها بالعرض لمشكلاتها ، والتقويم لانجازاتها ومحاولة الرؤية المستقبلية لأهدافها فمحل ذلك دراسة مستقلة ، ولكن ثمة تساؤل أساسي يتصل بهذه

(٦٩) عبد الفتاح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات في المرحلة الثانوية كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية برنامج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢

(٧٠) يوسف عبدالمطي . تجربة الكويت في تجديد التعليم الفني والمهني وتطويره كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية . برنامج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢ .

الدراسة حول الصيغة التي اختارتها الكويت في مدخلها الشمولي لمعالجة أزمة التعليم الثانوي والفني ، وهي صيغة نظام المقررات كمدرسة متنوعة تحمل على المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة الأكاديمية بما يحقق الاتجاهات الحديثة في إزالة الثنائية في التعليم الثانوي . ويركز التساؤل على أنه رغم مرور عشرة أعوام على بداية انشاء هذه المدارس وتزايد أعدادها بقدر محدود كل عام إلا أنها مازال تمثل هامشا ضيقا على جانب المدرسة الثانوية التقليدية في الكويت .

وقد خضعت مدارس نظام المقررات في الكويت لدراسات تقييمية علمية على مراحل أربعة ، شاركت فيها كلية التربية بالجامعة ، وأسفر تقريرها عن « أنه في ضوء المؤشرات الكثيرة التي أوضحتها نتائج المقابلات والاستبانات وغيرها ، ظهر أن الاتجاه السائد لدى الفئات المعنية ( من العاملين في التعليم وإولياء الأمور والطلاب ) ، هو إدراكها جميعا للانحيازات الأساسية التي ظهرت من تطبيق هذا النظام وأنه يبرز تقدما في تحقيق أهدافه وتفضيلهم له بالمقارنة بالنظام التقليدي للثانوية الأكاديمية المطبقة في معظم مدارس الكويت »<sup>(٧١)</sup> .

كما أن التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام ( ٢٩/٣ - ٤/٤ / ١٩٨٧ ) والذي ضم قيادات التربية على مستوى الميدان والوزارة والمناطق ، قد أوصى « بالتوسع في نظام المقررات بقدر المستطاع ، حيث أنه خفف كثيرا من الضغوط النفسية اختفى فيه كثير من السلبات الموجودة في غيرها من المدارس »<sup>(٧٢)</sup> .

ولكن الترجمة العملية لهذه التوصيات محدودة ، فقد وصل عدد مدارس نظام المقررات عام ١٩٨٨ ، إلى ١٥ مدرسة للبنين والبنات تضم ٢٠٠٠ طالبا وطالبة و ١٢٢٧ مدرسا ومدرسة وذلك بعد عشر سنوات من بدايتها ، بينما التعليم الثانوي التقليدي التي قامت هذه المدارس كبديل له قد وصل عام ١٩٨٨ إلى ١٠٧ مدرسة للبنين والبنات تضم ٩٠١٢٣ طالبا وطالبة و ٢٩٨٠ مدرسا ومدرسة<sup>(٧٣)</sup> أي مدارس نظام المقررات تمثل حتى الآن ١٤٪ من مدارس التعليم الثانوي العام وأن طلابها يمثلون ٨٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة . وهي أرقام تشير إلى بطء التوسع في هذا النظام ، ويبدو أن هذا التساؤل نفسه هو الآن موضع بحث ودراسة فقد شكلت لجنة على مستوى عال لتقويم النظام والنظر في مستقبله<sup>(٧٤)</sup> .

#### الحصاد والمستقبل :

إن هذا العرض لرحلة التعليم الفني وحصادها والمستقبل واتجاهاته وآفاقه إن كان قد غطي جوانب ، فقد أغفل الكثير غيرها ، وإن كان قد حاول أن يستشرف أبرز الملامح التي تطل علينا من المستقبل ، فإن صورة هذا المستقبل الكلية مازال رهن جهود الحاضر وما يمكن أن نبذله لتحقيقها .

(٧١) ميد الفتح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات مرجع سابق ص ٢٥ - ٢٨ .

(٧٢) وزارة التربية . التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام ١٩٨٧ ص ٢٩ .

(٧٣) وزارة التربية . قسم الإحصاء - البيان الإحصائي الصادر في ١٩٨٧/٩/٢٠ .

(٧٤) دولة الكويت . مكتب وزير التربية . قرار وزاري رقم ٨٨/٦١ صادر في ١٩٨٨/٣/٢٧ .



ولعل ابرز ما تقدمه هذه الرحلة الينا ، هي اهمية المدخل النظامي الشمولي في تحليل المشكلات وتناولها Systems Analysis Approach ، « فلم يعد من الممكن او المفيد رؤية أي قطاع من قطاعات التعليم مستقلا بذاته او في ضوء نفسه ، فالنظام التعليمي بمراحله وانواعه كل عضوي لا يتجزأ ، والتعليم الفني من خلال هذا المنظور الكلي للنظام التعليمي ، ما هو الا نظام فرعي له ينضج لشروطه ويعتبر محصلة عوامله في معظم الأحوال ، ومن هنا فانه ما لم تعدل خصائص النظام التعليمي وشروطه المؤثرة في التعليم الفني لمصلحة التعليم الفني ، فسوف يظل تطوير التعليم الفني عملا هامشيا او سطحيا او طارئا » (٧٥) .

« ويدعونا هذا المدخل في النظر الى التطوير والتنخطيط له ، ان نؤمن بأن تطوير أي نظام تعليمي ، ينبغي ان يتم من خلال الدراسة العلمية والادراك العميق للدوافع التي اوجدت هذا النظام والمتغيرات التي اسهمت بتفاعلها في بناء هيكله ومحتوياته ، ومنحت صورتها الحالية ليتمكن النفاذ الى تلك المتغيرات وتوجيهها لصالح التطوير واهدافه ، فالاصلاح التربوي ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير ، بل هو عملية شاملة تفهم اهدافه وتيسر عملية الانتقال بين القديم والجديد ليسكن التطوير في موقعه الملائم محوطا برعاية المتفاعلين به » (٧٦) .

ومن هنا تكررت الدعوة في هذه الدراسة الى اهمية المعالجة الشاملة والنظرة الكلية وتحديد الموقف الفكري لاجزاء الاصلاح .

كما تشير هذه الرحلة بجلاء ان التصدي لتطوير التعليم الفني ، انما هي عملية تغيير اجتماعي ، يتناول جذورا واعماقا وممارسات عاشت زمنا ورسخت قويا واتجاهات وقامت في ظلها مصالح لجماعات وجهات وافراد - شأنها شأن كل عمليات التغيير والاصلاح الاجتماعي - وهي بذلك معرضة لجماعات الضغط على اختلاف مشاربها واتجاهاتها ، فلا بد في مواجهتها ، من الاعلام الواسع ومشاركة كل الجهات المعنية والحوار الممتد ، فما يتطلبه الاصلاح والتطوير ويقوم به ليس مجرد توافر فكرة متقدمة ونظام يحكم يترجم عناصرها وتجربتها لتطبيقها لاقت النجاح في موقع آخر ، بل وحتى صدور قرار يلزم بالاصلاح رغم اهمية كل ذلك وضرورته فالاصلاح يمكن ان يظل حبس دوائر الكلام والأوراق حتى يتوافر له بشر يؤمنون بفكرته عن اقتناع ، ويبحثون في واقعهم عن اسلوب ملائم لتنفيذها ريثبون من جهدهم واصرارهم ما يحيل هذه الفكرة الى واقع معاش . فورا كل تطوير ناجح من يسترخص الجهد ويقاوم باصرار وعزم المقاومة المملوكة لجهود الاصلاح : من الذين يحدون الأمن في الواقع وما الفوه ويرفضون مخاطر التغيير ، ومن هنا فان اكبر ضمانات النجاح لكل تطوير هو قدرته على ان يستقر في العقول بما يقدمه من فكر محدد واضح يعالج مشكلات حقيقية يلتمسها الناس في ارض الواقع ، ويخطط عملية للتطبيق تتسم بالتدرج ولا تكلف الناس الا وسعهم .

(٧٥) مستقبل التعليم الفني والفني بدولة الكويت مرجع سابق ص ٤٤

(٧٦) يوسف عبدالمطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي - مدخل من مدخل الاملاص والتطوير . مرجع سابق ص ١

فإنجاح التطوير ليس في ان يبدأ بل في ان يستمر وأن تتسع دائرة المؤمنين بهجدواء واستمرار التطوير من دائماً بتوافر  
التقويم المستمر ومساندة البحث العلمي والتوجيه والتغذية بما يصحح دائماً المسار .

واخيراً ان تطوير التعليم الفني من اجل التنمية والانسان في عالمنا العربي ينبغي الا يكون عملاً متناثراً منعزلاً بين  
اقطار امتنا العربية ، فلا بد لجهود التجديد والتطوير من التنسيق والتكامل ، وقيام مشروعات مشتركة بين الدول العربية  
في مجال هذا التعليم الفني ، وبخاصة تلك التي يصعب ان يقوم بها قطر بمفرده كاعداد معلميه او بناء قواعد معلوماته او  
بعض تخصصاته .

ان المستقبل الذي نتحدث عنه قد بدأ بالأمس لأن ما قمنا به وما تركناه قد ترك بصماته على صورة الغد .

فافعلوا المستقبل ايها الاخوة المربون اكثر من ان تتكلموا عنه .



## ١ . المقدمة :

تؤدي جميع مؤسسات التعليم العالي ، الجامعية منها وغير الجامعية ، دورا هاما وأساسيا في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ، وذلك من خلال الوظائف المتعددة التي يؤديها نظام التعليم العالي بصورة عامة . وقد تزايد الاهتمام بموضوع ربط وظائف التعليم العالي الأساسية بمجالات التنمية لدرجة أن تقييم فعالية هذا النظام أصبح يعتمد اعتمادا كبيرا على مدى ملاءمة أهدافه لمتطلبات التنمية الشاملة في البلد التي تمارس فيه هذه المؤسسات وظائفها ومدى قدرته على مواجهة التحديات التي تفرزها عمليات التنمية .

وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات الحديثة لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآتية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والنبوءة بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها .

من هنا ، تلعب الجامعات دورها الاستراتيجي بعيد المدى ، وهذا الدور في حد ذاته يفرج تلك المؤسسة من إطارها التقليدي المتمحور حول حل المشاكل ومواجهه التحديات عند حدوثها فقط إلى الإطار التجديدي الحديث والذي يساهم في التصدي للتحديات المستقبلية كذلك .

أما دور الجامعات في التنمية ، فتقوم به من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة والقيام بالوظائف الرئيسية التي اتفق خبراء التعليم العالي على إسنادها للجامعات الحديثة .

لقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحاضر من المقومات الرئيسية للدولة العصرية وأصبح إنشاء مثل

## الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية

عبدالله بوبطانه \*

هذه المؤسسات في جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها من أهم الأولويات . ويمكن إرجاع أهمية تطوير مثل هذه المؤسسات إلى أهمية دورها في نقل الدول ، وخاصة النامية منها ، من مرحلة التخلف والسيطرة الاستعمارية ، إلى مراحل متقدمة من النمو .

وتختلف الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى في كونها أبرز المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية .

فالجامعات التي تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع هي المؤسسات القادرة ، لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا ، على التعامل مع كل المشاكل والتحديات التي تمر بها المجتمعات المعاصرة .

وقبل البدء في معالجة موضوع الجامعات ودورها في مواجهة التحديات ، يجدر بنا التعريف بوظائف الجامعة وعلاقة هذه الوظائف بالجوانب المتعددة للتنمية الشاملة .

هذا ، وسيكون التركيز في هذه الدراسة على دور الجامعات في المجتمعات العربية مع الإشارة إلى بعض النماذج المستمدة من المجتمعات الأخرى ، المتقدمة منها والنامية .

## ٢ . وظائف الجامعة ودورها في التنمية :

لقد أدت الجامعات دورا هاما أساسيا في تنمية كثير من البلدان . ونتيجة للدور الواسع الذي تقوم به ، تعد الجامعات من المؤسسات الاجتماعية الرائدة . وتوسعت وظائف الجامعة واهتماماتها بحيث أصبحت تقوم بكافة البحوث والدراسات لإيجاد الحلول للمشكلات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ومشكلات التمدن وتنمية الريف والمجالات الاجتماعية والعسكرية ، هذا بالإضافة إلى مجالات أخرى تتعلق بشؤون البلد <sup>(١)</sup> أما الوظائف الرئيسية التي تمارس الجامعة من خلالها خدماتها ، والتي نالت موافقة إجتماعية من المتخصصين في مجال التعليم العالي ، فهي : التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع . وقد توصلت إبيفانيا ر . رسبوسو ( Epifania R. Resposo ) ، بعد استعراض ما كتب من المؤلفات التي قصد منها تعريف المهام الرئيسية للجامعة ، إلى القول التالي :

وبيلوجليا أن هناك اتفاقا إجماعيا - سواء كان ظاهريا أم ضمنيا - حول طبيعة الجامعة ، بأنها تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة وإن وظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع <sup>(٢)</sup> .

ومن الملاحظ أن هناك علاقة بين كل من هذه الوظائف الثلاث للجامعة وبين جانب أو أكثر من جوانب التنمية .

(١) - Bibtana A. (A Comparative Study of the Perceptions of Students, Faculty Members Administrators and Government (1) Authorities of the Role of the University System in the National, Development of Libya) Ed. D Dissertation, the George Washington University, Washington D.C. 1976, p. 22.

(٢) - Epifania R. Castro Resposno "The University in the Developing Philippines (New York, Asia Publishing House Inc. 1971. p. 47.

أما وظيفة التعليم التي تقدم بها الجامعة ، فتعد العملية التي تستطيع هذه المؤسسة من خلالها الاسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة ، وهذه بدورها تعني تمكين الجامعة من أداء وظيفتها في تنمية الموارد البشرية <sup>(٣)</sup> . وقد أعطى هذا الجانب - تنمية الموارد البشرية - أهمية خاصة من قبل ف . هوريبسون وسي . ام ميرز ( F. Horbison and C. Mayers ) . اللذين أبديا رأييهما في « أن اكتشاف الموارد الطبيعية واستثمارها وتحريك رأس المال وتطوير التكنولوجيا وإنتاج السلع والقيام بالأعمال التجارية يحتاج إلى موارد بشرية ماهرة »<sup>(٤)</sup> . ويعتقد هذان العالمان أن البلد الذي لا يكون قادرا على تنمية موارده البشرية لا يكون قادرا بالتالي على بناء أي شيء<sup>(٥)</sup> .

وعلى الرغم من أن تنمية المهنيين والاختصاصيين في شؤون العمل قد طرحت على أنها من أهم الوظائف التي تؤثر في ناحيتي التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فإن الحفاظ على الثقافة وتعزيز الهوية الوطنية هما مظهران من مظاهر التعليم الجامعي . ولذلك ، يجب أن نأخذهما بالحسبان لأنها عاملان هامين في تطوير الأمم وبنائها .

وإذ سلمنا جدلا بأن التعليم أو التدريس الجامعي - حسب مفهومنا له - يعد من العوامل الهامة في عملية التنمية ، فإن الأبحاث لها أهمية مساوية في عملية التنمية أيضا ، وقد أعطيت الأبحاث - سواء كان ذلك في مفهومها التطبيقي أم الأساسي - المرتبة العليا في سلم الأولويات في كثير من البلدان وخاصة في البلدان المتقدمة . وكما عهد إلى الجامعة مهمة التعليم التي تؤدي إلى انتشار المعرفة والحفاظ على الثقافة ، أنيطت بها أيضا مسؤولية الأبحاث التي تعد الأداة الرئيسية لاثراء المعرفة وتقديمها .

وكثيرا ما تستعمل كلمتا البحث والتطوير على أنها مترادفتان ، وقد أصبحت صلة هاتين الكلمتين وثيقة ، وارتباطهما شائعا وعضويا باعتبار أن البحث العلمي أصبح الركيزة الأساسية لعملية التطوير . ومن هنا برزت أهمية وظيفة البحث العلمي في الجامعات . وقد كان للأبحاث التي قامت الجامعة برعايتها على مر التاريخ تأثير كبير في تنمية الزراعة وتطوير الصناعة والطب وكثير من الجوانب الانسانية الأخرى . غير أن سلم الأولويات للأبحاث يختلف من بلد إلى آخر ، وذلك يعتمد على مرحلة التطور التي يمر بها البلد . ويزعم أحد الكتاب قائلا :

« إن البحث والتطوير في البلدان المتقدمة ، يركز على إيجاد حلول للمشكلات التي تنتج عن استخدام وسائل التكنولوجيا ، وذلك عن طريق إحداث تطورات جديدة في هذا المجال ، بينما تركز جهود البحث والتطوير في الدول النامية على المشكلات التي تتولد خلال المراحل الأولية للصنيع . أما في البلدان المتخلفة ، فإن جهود البحث والتطوير تركز على إيجاد الطرق والحلول الفعالة التي يمكن اعتمادها للقضاء على المشكلات المزمنة ، مثل نقص الغذاء ، والزراعة ، والتعليم ، والبطالة ، وذلك لوضع البلاد على طريق الحضارة . »<sup>(٦)</sup>

- A. Bubarna op. cit., p. 24

(٣)

- Horbison F. and C.A. Myers Maspower and Education: Country Studies in Economic Development, New York : McGraw Hill Book 1965, p. IX.

(٤)

- Ibid.

(٥)

- Aghila R. El - Magbari, "Research Development in Libya" Washington D.C. Unpublished paper: American University 1971, p. 1.

(٦)

وعلى الرغم من أن تصنيف أولويات الأبحاث الحالية يختلف من بلد إلى آخر ، فإن الأبحاث التي تقوم بها الجامعات ، وخاصة في الدول المتقدمة ، أسهمت إسهاما فعالا في التصدي للعديد من المشكلات التي تواجهها هذه المجتمعات .

وقد تحدث ديفيد د . هنري ( David D . Henry ) عن هذه الانجازات بقوله :

تقوم الجامعة بثلاثة إنجازات في مجال الأبحاث الرامية لخدمة البلد .

أولها : تدريب الرجال والنساء وإعدادهم ليكونوا وروادا للقطاعات المختلفة كالزراعة والتجارة والصناعة وتدريب الذين قد يصبحون أساتذة وعلماء وباحثين .

ثانيها : تطوير الجامعة أثناء عملية التعليم ونتيجة للأبحاث التي تتوصل إليها .

ثالثها : الافادة من أعضاء الهيئة التدريسية في القطاعات المختلفة من الجامعة ، ذلك أن المدرسين الذين يمتلكون مواهب وقدرات يشكلون مجموعة من المستشارين والأخصائيين لدى هذه القطاعات » (٧)

وفي الوقت الذي تهدف فيه عملية التعليم أو التدريس إلى إعداد الحريجين وتأهيلهم ، فإن الأبحاث الجامعية تهدف إلى اكتشاف المعرفة والتكنولوجيا وتحديد مجالات استخدامها . وتعد وظيفة الخدمة الاجتماعية من أهم الوظائف الثلاث التي تؤديها الجامعة ، ومن هذه الوظيفة يتم انفتاح الجامعة على المجتمع الذي تنتمي إليه ومن خلالها يتم التفاعل بينها وبينه .

ومهما يكن من أمر ، فلا بد من أن نتساءل :

ما الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة إلى المجتمع ؟

وإلى أية درجة يمكن أن تسهم هذه الخدمات في تنمية دولة معينة ؟

إن الأنشطة التي تقع ضمن نطاق خدمة المجتمع ، تتراوح بين برامج تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، وتقديم المشورة إلى الحكومة وفئات المجتمع ، وتقديم النقد الفني في كل ما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (٨) .

وقد أكد المؤتمر الذي عقد سنة ١٩٦٦ تحت رعاية جامعة انديانا على دور الجامعة في عملية التنمية الاقتصادية وعلى أهمية الخدمات والبرامج الإضافية التي تقدمها . وجاء في التقرير الذي صدر عنه مايلي :

(٧) - David D. Henry, "New Priorities in Research", In Raymond A. Howes, (Ed.) Vision and Purpose in Higher Education (٧) (Washington D.C., American Council on Education, 1962) P.162.

(٨) - Buhana, A. "Le Role Des Universités dans le Developpement Social et Economique du Monde Arabe: Etude Critique" Dans Bhara Khader (Ed.) Monde Arabe et Developpement Economique, Paris, Le Sycombre 1981, PP. 210 - 211.

« يتضمن منهج تعليم القوى العاملة ، برامج للدراسات الجامعية والدراسات العليا وبرامج داخل الحرم الجامعي وخارجه ، تستهدف من هم في سن الدخول الى الجامعة وتعليم الكبار ، وانواع اخرى من البرامج النظرية والتطبيقية . وكان اهتمام الجامعة يتزايد في مجال تقديم برامج خاصة الى الذين يفتقرون الى الكفاءات الادارية والعيادات المهنية ، بالإضافة الى بذل جهود اخرى تتعلق ببرامج تعليم الكبار والبرامج الاضافية التي تهدف الى زيادة القدرات والمهارات »<sup>(٩)</sup> .

وكان الهدف من الدعوة الى هذا المؤتمر ابعاد الجامعة عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانها وتوجيه اهتمامها الاساسي الى مشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية للأمة ، وبمعنى آخر ، جعل الجامعة مركز خدمات كبري طالب عدد كبير من المصلحين ، ملحين على ان وظيفة الخدمة العامة للجامعة يجب ان تعد امرا لا يقل في الأهمية عن وظيفتي التعليم والبحث العلمي .

ومن الملاحظ ان النقاش السابق اظهر اهمية وظائف الجامعة الثلاث ودورها في تنمية الأمة . ويقدم لنا كنيث تومبسون ( Kenneth W. Thompson ) ملخصا ملثا يتضمن اهداف المؤسسة الجامعية التي بحثت سابقا . ويؤكد قوله بالآتي :

« ان الهدف الأساسي من انشاء هذه المؤسسة يكمن في تنمية الأمة ، حيث انها تعمل على توسيع الفرص المتوافرة للسكان بصفة عامة ، وتحسين المعيشة من حيث نوعيتها ، وتلبية حاجات الشعب الأكثر إلحاحا »<sup>(١٠)</sup> .

بعد هذا التهديد حول وظائف الجامعة ودور كل منها في التنمية والذي قصد منه تقديم الاطار النظري لموضوع هذه الدراسة ، تنتقل الى الموضوع نفسه وهو : دور الجامعات في مواجهة التحديات المستقبلية .

## ١ - ٢ الجامعات العربية وتنمية الموارد البشرية :

لقد ذكر احد المشاركين في المؤتمر الذي عقد حول موضوع « الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر » ، مايلي :

« يعتبر التخلف الاقتصادي من الخصائص العامة التي يتسم بها المجتمع العربي . ومن اسباب هذا التخلف ، سوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية ، والازدياد الكبير في معدل البطالة المنظورة والمقنعة ، والازدياد الكبير في معدل النمو السكاني »<sup>(١١)</sup> .

- Arthur M. Weimer, (Ed.) Conference on the Role of the University in Economic Growth. Bloomington, Bureau of (٩) Business Research, Graduate School Of Business, Indiana University, 1966, p. 1.

- Kenneth M. Thompson, Higher Education for National Development: One Model for Technical Assistance, New York, International Council for Educational Development, 1972, p. 19.

(١١) ودفع طرعية ، دور الجامعات العربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، من المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، القاهرة ١٩٧٣ ص ٦٩

ان مشكلة سوء استغلال الموارد الطبيعية المكتشفة والتي لم تكتشف بعد وارتفاع معدلات البطالة سببها في الواقع عدم وجود المستوى المناسب من الموارد البشرية . وإذا سمحنا لأنفسنا ان نسرد ما اكده السيدان هاربيسون ومايرز ( Harbison and Mayers ) من ان « استغلال الطبيعة ، وإدارة رأس المال وتحريكه ، وتطوير التكنولوجيا من اجل انتاج السلع ، والتبادل التجاري ، تحتاج الى العناصر البشرية المهرة »<sup>(١٢)</sup> ، فرمما جاز لنا ان نسلم بان المشكلة الرئيسة في العالم العربي تعود الى العنصر البشري . وقد اقر السيد رول فارلي ( Rawle Farley ) الذي اطلع على مشكلات التنمية في احدى البلدان العربية ، بان : المشكلات التي تواجه تنفيذ خطة التنمية في ذلك البلد ، تعد في غالبيتها مشكلات تعود الى قصور في القوى البشرية »<sup>(١٣)</sup> .

ففي كثير من بلدان العالم العربي ، وخاصة تلك التي يتوفر لها فائض من الأموال نتيجة اكتشاف النفط ، قامت محاولات عدة لاستيراد التكنولوجيا وتشغيلها وذلك لاستخدامها في زيادة معدل النمو الاقتصادي . وقد باءت هذه المحاولات اما بالفشل او بالقصور في تحقيق هدفها ، نظرا لان هذه البلدان تفتقر الى القوى العاملة ذات الكفاءات الفنية والتي تتمكن من الاستخدام الملائم للتكنولوجيا المستوردة . وهذا القول لا ينطبق على القطاع الصناعي فحسب ، بل يتعداه الى القطاع الاجتماعي ايضا ، ذلك القطاع الذي ادخل عليه وطبق فيه الكثير من انواع التكنولوجيا الحديثة .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذه المرحلة من النقاش هو ، ماذا يجب ان تفعل الجامعات والمؤسسات العربية من اجل تطوير الموارد البشرية المؤهلة التي يحتاجها العالم العربي لتخطي مرحلة التخلف التي يتسم بها ؟

ان ما كتب من مؤلفات عن نظم التعليم العالي في العالم العربي يشير احيانا الى قصورها ، بالاضافة الى وجود العديد من النواقص الهامة التي تحول دون اسهامها بصورة فعالة في دعم جهود التنمية العربية . ومن اهم هذه القضايا عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية . ففي كثير من البلدان العربية ، نجد ان النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية من القوى العاملة . وربما يعد هذا احد الاسباب الرئيسة التي تشكل عائقا كبيرا في عدم تمكن نظم التعليم من ان تكون اكثر تحاوبا مع حاجات التنمية . ونتيجة لهذا الوضع ، نجد ان هناك فائضا كبيرا في اعداد الخريجين الذين يعانون من البطالة في بعض مجالات اختصاصاتهم من جهة ، ونلاحظ من جهة اخرى ان هناك نقصا كبيرا في انواع الخريجين الذين نحتاج اليهم في ميادين اخرى<sup>(١٤)</sup> .

إن السياسات الحالية للقبول والمعايير التي تتبعها معظم الجامعات العربية تؤدي الى ظاهرة الفائض والنقص التي اشترنا اليها سابقا . وعند تحليل نظم التسجيل في أية جامعة عربية ، يبدو لنا جليا ان اعدادا ضخمة من الطلاب ، تنسب الى كليات الآداب والعلوم الانسانية ، بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنسب الى كليات العلوم الانسانية ،

- Harbison F. and C.A Myers, op. cit.

(١٢)

Farley, R. op. cit., p. 19

(١٣)

(١٤) اتحاد الجامعات العربية ، مداورات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، مرجع سابق .



بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنسب الى كليات العلوم والكليات المهنية<sup>(١٥)</sup> . ويرجع السبب في ذلك الى سياسات القبول المتبعة في الجامعات ، والتي لا تحمخ الا لنسب قليلة من الخريجين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة بالالتحاق بفروع العلوم التطبيقية والمهنية . ويعترف السيد النشار بأنه لا بد من علاج هذا الأمر ، لأن حاجة العالم العربي الى خريجي كليات العلوم والكليات المهنية ، اكبر من احتياجه الى خريجي كليات الآداب والعلوم الانسانية<sup>(١٦)</sup> . وهناك ظاهرة اخرى تكاد تكون مشتركة في جميع نظم التعليم العالي العربي ، الا وهي سياسة القبول المفتوح الى الجامعات مع تطبيق بعض المعايير لتوجيه الطلبة الى الكليات والأقسام المختلفة . وهذه السياسة قد أدت الى تزايد كبير في اعداد الطلاب الموجهة الى فروع العلوم الانسانية .

تطبيق مثل هذه السياسات في بعض النظم ذات الموارد والامكانيات المحدودة ، تعد ذات اثر سلبي على الجوانب النوعية للتعليم العالي على الرغم من اعترافي بانها ذات اتجاه ديمقراطي . ذلك ان التضخم الكبير في اعداد الطلاب المسجلين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، بالإضافة الى محدودية الموارد التي رصدتها الحكومات لهذه المؤسسات ، أدت الى انخفاض المستويات التعليمية ، التي انعكست نتائجها على كفاءة الأطر البشرية التي تخرجها هذه المؤسسات وقدراتها .

وبينما تتطلب عمليات نقل التكنولوجيا بنجاح ، وجود نظام تعليمي عال وسليم يعد الأطر البشرية ذات المستوى الرفيع ويؤهلها ، فالملاحظ ان الاهتمام في جامعات العالم العربي يركز في اغلب الأحيان على الجوانب الكمية من حيث اعداد الخريجين ويهمل الجوانب النوعية لهذه العملية .

ان نماذج مناهج التعليم وتصميمها تعد من العوامل الأخرى التي تسهم في خفض المستويات التعليمية ، وبالتالي في خفض نوعية الخريجين . وبما ان المناهج التقليدية التي كانت المؤسسات القديمة تتبعها تؤكد على نوعية التعليم العام بدلا من التخصص في التعليم ، عدلت الكثير من الجامعات المعاصرة مناهج التعليم فيها لكي تلبي حاجات العمل المتطورة . وقد أدى هذا النهج الى خلق نوع من التوازن الناجح بين التعليم العام والتعليم المتخصص .

اما الجامعات العربية فهي - للأسف - لا تزال تقوم بتطبيق المناهج التقليدية التي تؤكد في الغالب على أهمية التعليم العام عوضا عن التعليم المتخصص .

وهذا النهج يؤدي بدوره الى تزايد اعداد الخريجين الذين يفتقرون الى التوجيه المهني والتخصصي ، ذلك التوجيه الذي يساعدهم على مواكبة الاقتصاد التكنولوجي وحفاظ على قوة اندفاعه .

ان المناهج الحالية التي تطبق في بعض الجامعات العربية تحتاج بدون شك الى اعادة النظر فيها ، وإلى اعادة تقويمها لتلائم الواقع المعاصر ومتطلبات المرحلة التنموية القادمة .

(١٥) نفس المرجع السابق .

(١٦) محمد حمدي النشار : الإدارة الجامعية : التطوير والتوفعات ، اتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ١٩٧٦ .

ويمكن القول ان المؤسسات الجامعية في الوطن العربي ، نظرا لعدة عوامل ، ما زالت تراوح بين قصور التخطيط ، وعدم تحديد شروط القبول ، وعجز المناهج القديمة سبئة التصميم عن تحقيق حاجات القوى البشرية المتطورة التي تحتاج اليها ، من اجل زيادة قدراتها التكنولوجية ودعم جهود التنمية الشاملة في الوطن العربي<sup>(١٧)</sup> .

## ٢ - ٢ وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

من الطبيعي ان الأبحاث هي التي ادت الى التكنولوجيا المطورة والتقدم الذي نشهده اليوم في المناطق المتقدمة من العالم . وفوق ذلك كله ، فقد اصبح من المعروف ان معدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة إيجابية بمعدل التنمية وكثافتها ايضا . فالواقع ان الأبحاث - الاساسية منها والتطبيقية - لم تعد موضوعا قابلا للجدل او للنقاش بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلتها ما قبل التنمية وما بعدها . ولا يخامرني شك في ان نشاطات الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤدي الى توفير المعلومات الدقيقة والنتائج التي يمكن ان نبي على اساسها خطط التنمية وتتخذ القرارات . اصف الى ذلك ، ان نشاطات الأبحاث لمرحلة ما بعد التنمية تتجه عادة نحو حل المشكلات الكبيرة وهي مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية ، تظهر نتيجة التزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات .

ان الأبحاث التي قامت بها الجامعات عبر التاريخ ، كان لها اثر كبير على التنمية في مجالات الزراعة والصناعة والطب ، بالإضافة الى جوانب اخرى من المتطلبات الانسانية . وعلى الرغم من ان عددا كبيرا من مراكز الأبحاث قد انتهى بصفة مستقلة عن المؤسسة الجامعية ، على نطاق عالمي تقريبا ، فان ابحاث الجامعة لا تزال الى حد بعيد اكثر اهمية واكثر دقة من غيرها ، وهي تواصل نموها وتقدمها .

ففي المناطق النامية ، بما فيها المنطقة العربية ، يعهد بمهمة القيام بالأبحاث العلمية في المجالات المختلفة الى المؤسسة الجامعية وذلك لسببين جوهريين ورئيسيين ، أولهما : ان الجامعة تتوفر لديها الموارد الفكرية والبشرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية لدولة معينة ، وثانيهما : ان الجامعات تعد المؤسسات الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة انضباطية والتي يمكن لها ان تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة سواء كانت حكومية ام من القطاع الخاص .

على الرغم من الحقيقة المتمثلة في ان نوعي البحث الاساسي والتطبيقي هما على نفس القدر من الاهمية من اجل تنمية الامة وتقدمها ، فان الأولويات في مشروعات الأبحاث - في اي بلد من البلدان او في اية مؤسسة - تحددها عادة بعض القيود كما تحددها ايضا بدرجة كبيرة الموارد المتوافرة<sup>(١٨)</sup> . ان الأبحاث في الجامعات العربية ، الاساسية منها والتطبيقية ، لها بعض قيودها وقصورها . وفي رأيي ، ان فعالية هذه الأنشطة لا يجوز ان تقيم من حيث انتاجيتها كما وكيفا بل من حيث العوائق التي تقف في سبيلها .

- Bubbana A. Le Role des Universités, op. cit.

(١٧)

- Jamil M. Shami, "A Strategy for Higher Education In Jordan" Ed. D. Dissertation. Indiana University, Bloomig- (١٨)  
ton, 1971.

وإذا افترضنا في الأبحاث « ان التطبيق يوازي في الأهمية الفكرة الاساسية في الحصول على اية تنمية جديدة وان الفكرة الرئيسة لا قيمة لها دون تطبيقها »<sup>(١٩)</sup> ، فان التمييز بين اهمية الأبحاث الاساسية والتطبيقية يبدو عديم الاهمية من الناحية النظرية .

ويبين السيد المحلاوي ( EL-Mahalawy ) بأنه لايد من توافر اربعة عناصر رئيسية واساسية لكي تكون نتيجة الابحاث التي تقوم بها الجامعات العربية ناجحة وفعالة . وهذه العناصر هي : الطاقة الفكرية ، والوقت الكافي للقيام بالابحاث واخيرا ، خلق الجو الأكاديمي الملائم للابحاث والحفاظ عليه<sup>(٢٠)</sup> . ويعترف الكاتب ، بصورة ضمنية ، بعدم توافر هذه العناصر ويقترح لذلك اجراءات تصحيحية في هذا المجال .

ويشير السيدان احمد وهداره ( Ahmed and Haddara ) في دراستهما عن مشكلات الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية « الى العوائق التالية التي تشكل الموانع الاساسية :

- ١ - الاعتقاد السائد بالمفهوم التقليدي للأبحاث الأكاديمية البحتة والتأكيد الكلي على الأبحاث الاساسية .
- ٢ - الابتعاد الكلي ، في تدريب العاملين في الأبحاث العلمية في الجامعات ، عن مشكلات المجتمع واحتياجاته بصفة عامة .
- ٣ - الفشل في تطويع التكنولوجيا المستوردة لتلائم حاجتنا المحلية وعدم بذل اية جهود لمعالجة هذا الوضع .
- ٤ - الافتقار الى التنسيق بين مراكز الأبحاث المختلفة<sup>(٢١)</sup> .

ويشير السيد النشار ( Nashar ) الى وجود عقبتين رئيسيتين تحولان دون تقدم الأبحاث في الجامعات العربية . فالعقبة الأولى : تكمن في عدم توازن بين مهام التعليم ومهام الأبحاث التي تجربها الجامعات . والعقبة الثانية : تكمن في محدودية الأموال المخصصة للقيام بنشاطات الأبحاث . ويذهب الى ابعاد من ذلك ، فيقول انه في حين تصل نسبة الأموال التي تخصص للأبحاث الى ٣,٧٪ من اجمالي الدخل القومي في البلدان المتقدمة ( روسيا ) ، فان هذه النسبة تصل الى اقل من ٠,٥٪ في البلدان العربية<sup>(٢٢)</sup> .

والحقيقة المعروفة هي أن معظم الجامعات العربية تعد جزءا من نظم التعليم الحكومية ، وهي تعتمد في مواردها المالية على حكوماتها الوطنية التي غالبا ما تقرر السياسات التي يجب أن تتبعها وتعطي الأولويات الى نشاطات الأبحاث التي يجب القيام بها . ونتيجة لذلك ، فإن الحكومات أو هيئات التمويل إما أن تقلص من عمل الجامعات ، أو تحرمها

- IBID.

(١٩)

(٢٠) محمد ناجي المحلاوي و الجامعة وأهدافها ، المؤتمر العام الثالث لاتحاد الجامعات العربية ، بغداد ، ١٩٧٦ .

(٢١) مرسى أحمد ، ح . رمضان و مشاكل الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، سبتمبر ١٩٧٣ .

(٢٢) محمد هندي النشار ، مرجع سابق .

من ممارسة حريتها الأكاديمية واستقلالها الذاتي الذي يجب أن تتمتع به . وهذه القضية حساسة من الناحية السياسية ، لذلك تحاول غالبية المؤلفات التي كتبت عن التعليم العالي العربي تجاهلها .

ومفهوم الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي في البلدان النامية مثل العالم العربي ، لا يزال قضية مثيرة للجدل . وتدعي التقارير عن التعليم العالي والتنمية في جنوب شرقي آسيا ، بأن هناك بعض القيود الشرعية على هذه الحرية في البلدان المتخلفة بسبب بعض الحاجات الانمائية . ويقول أحد التقارير بهذا المعنى :

بينما تؤكد النداءات العالمية على أن الحرية الأكاديمية تعد أمراً ضرورياً ، فإنها تؤكد أيضاً على أن الجامعات لها مسؤولية تتعلق بمشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الملحة ، وإذا تقاعست هذه الجامعات عن بذل جهودها في سبيل إيجاد الحلول لهذه المشكلات ، فليس من الخطأ أن تطلب الحكومات من مراكز البحوث مزيداً من التعاون ، بل وقد يحق لها أيضاً فرض مزيد من الرقابة على هذه المراكز وتوجيه جهودها ونشاطاتها من خلال مجالس الأبحاث الوطنية والمنح التي تخصص لمشروعات أبحاث محددة . وعلى الرغم من وجود هذه العوائق التي تحول دون تقدم الأبحاث وفعاليتها في الجامعات العربية ، فإن المنطقة العربية ، بلا شك ، في حاجة ماسة إلى هذا النشاط . (٢٣)

إن ظاهرة نقل التكنولوجيا المستوردة التي تهدف إلى زيادة معدل النمو يرافقها عادة مشكلات ترتبط بكيفية تطبيقها . وإن الواقع الحالي في العالم العربي وطموحاته المستقبلية يحتم عليه أن يثب على القيام بالأبحاث العلمية بصفة عامة وعلى القيام بالأبحاث التطبيقية بصفة خاصة . وبالطبع هذه هي الخطوة الوحيدة التي تؤدي إلى زيادة المعدل في النمو الاقتصادي وتخفيض معدلات الهدر وإلى خفض الكلفة أيضاً . وربما تكون هذه هي الطريقة الوحيدة التي تسهم في تضيق الهوة التكنولوجية الموجودة بين العرب والبلدان المتقدمة (٢٤) .

إن هناك حاجة ماسة في العالم العربي إلى الأبحاث الأساسية التي تجربها الجامعة ، غير أن الصعوبات التي تواجه القيام بإجراء مثل هذه الأبحاث كبيرة للغاية . ولضمان نجاح هذه الأبحاث في الجامعات العربية ، يجب أن تمتنع هذه الجامعات الدعم المالي وأن يتوافر لديها التسهيلات المناسبة وأن تتمتع بقدر كاف من الحرية الأكاديمية .

### ٣ - ٢ وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

لا يمكن للجامعات ، وخاصة تلك التي تنتمي إلى المنطقة النامية ، أن تعزل نفسها عن القضايا والمشكلات الاجتماعية الراهنة . إن المفهوم البريطاني للجامعة المفتوحة يوضح مدى تشعب الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع خارج نطاق الحرم الجامعي . والبرامج الزراعية التي تقدمها الجامعات الأمريكية تضم التعليم ، والأبحاث ، والخدمات التي تؤدي إلى المجتمع الزراعي وهي تمثل مثالا آخرًا لخدمة المجتمع . وتستخدم هذه الأمثلة عادة على أنها

(٢٣) - Howari Hayden, Higher Education and Development in South Asia (Paris UNESCO and International Association of Universities Directors Report, Vol. 1, 1967) p. 263.

(٢٤) اتحاد الجامعات العربية ، مداورات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، ص ٢٧١ .

نماذج للإنجازات التي يمكن أن تقدمها الجامعات بالنسبة إلى جميع القطاعات سواء كانت حكومية أم خاصة (٢٥) . وعلى الرغم من أن غالبية الجامعات العربية تدعي بأن أحد أهدافها المشاركة الفعالة في تلبية متطلبات المجتمع والاستعداد لتوسيع قاعدة وظيفة خدمة المجتمع ونطاقها ، إلا أن النشاط الفعلي الذي تقوم به هذه الجامعات لا يزال محدود النطاق وهو معدوم في أغلب الأحيان .

والملاحظ أن عددا قليلا من الجامعات العربية يقدم برامج تعليمية خارج نطاق الحرم الجامعي ، تستهدف رفع القدرات الادارية والمهنية للخرميين الذين تدهورت قدراتهم بمرور الزمن . أضف إلى ذلك ، أن هناك عددا قليلا من الجامعات التي تقدم برامج دراسية (دون منح شهادات علمية) ودورات قصيرة وورش عمل تعالج قضايا المجتمع وشؤونه المختلفة . لذلك ، ظهرت الدعوة التي وجهها المصلحون إلى الجامعات العربية للابتعاد عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانها وتوجيه اهتمامها الأساسي لمشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية .

وعلى الرغم من أن التقدم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم العربي يسير بخطوات بطيئة ، فإن العالم العربي يواجه عدة مشكلات ناتجة عن التطور نفسه ، فعلى سبيل المثال ، نلاحظ أن هناك مشكلات مشتركة ينبغي أن توجه إليها الجامعات اهتماما خاصا وهي مشكلات التلوث والمشكلات الحضارية والاجتماعية التي سببتها الهجرة من المراكز الريفية إلى المراكز الحضرية . هذه المشكلات هي بالتأكيد من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية . أضف إلى ذلك ، أن من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية المعاصرة - التي لا يمكن غض النظر عنها - تقديم المشورة والتوجيه إلى فئات المجتمع والهيئات المختصة ، بغية التوصل إلى أنجع الطرق لتغلب على هذه المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها . ومن المفروض أن تتحمل الجامعات العربية هذه المسؤوليات وذلك لسبب بسيط وهو أن الجامعة بطبيعتها تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكّنها من القيام بهذه الوظائف . إن مسؤولية الجامعات العربية لا تقتصر على تحديد المشكلات الراهنة فحسب ، بل تتعداها إلى التنبؤ بالمشكلات التي قد تحدث في المستقبل ، وذلك أثناء تطبيق خطط التنمية وبرامجها في البلدان العربية ، وإسداء النصيحة بخصوص كيفية تفادي هذه المشكلات .

ومع أننا حددنا بوضوح الخدمات التي تؤديها الجامعات في الدول المتقدمة على أحسن وجه - من حيث طبيعتها وبنيتها - فإن الجامعات العربية لا يزال أمامها مشوار طويل للقيام بالدور الفعال في هذا المجال . أضف إلى ذلك ، أن هذه الوظيفة - نظرا للوضع الحالي للجامعات العربية - لا تزال تحصل على مركز متدن من أولويات الجامعات العربية بالرغم من أهميتها في دعم جهود التنمية العربية الشاملة .

- Thomas A. Perkins (ed.): The University as an Organization: A Report for the Carnegie Commission on Higher Education (New York: McGraw Hill Book Co. 1973) p. 10.

### ٣ . دور الجامعة في مواجهة التحديات :

تواجه الجامعات في إطار مساهمتها في تنمية المجتمعات البشرية العديد من التحديات الداخلية والخارجية .  
وقلقصود هنا بالتحديات الداخلية هي تلك التي تواجه التطوير الذاتي للمؤسسة وتسببها العوامل الداخلية الكامنة فيها ، مثل التزايد الكبير في أعداد الطلاب ، وقدرة الجامعة على تقديم تعليم وتدريب متلائم مع احتياجات المجتمع ، وقدرة على تنسيق أعمال البحث العلمي ، وقدرة أيضا على الانفتاح على المجتمع وتقديم الخدمات المتعددة التي يحتاجها .

أما المقصود بالتحديات الخارجية ، فهي تلك التحديات التي تفرض على الجامعة من خارج إطارها المؤسسي ، وقد تكون هذه التحديات مرتبطة بالتفاعلات الداخلية للمجتمع أو بتلك التحديات التي يفرضها الواقع الدولي الذي ينتمي إليه ذلك المجتمع .

وستتطرق في هذا الجزء من الورقة إلى الحديث عن هذين الجانبين بشكل أكثر تفصيلا فنبداً بالتحديات الداخلية ( Internal Challenges ) ونتبعها بالتحديات الخارجية التي يفرضها الواقع المجتمعي أو الواقع الدولي .

### ١ - ٣ دور الجامعة في مواجهة التحديات الداخلية :

لا يمكن للجامعات أن تتمكن من مواجهة التحديات الخارجية التي يواجهها المجتمع الكبير ، إلا إذا تمكنت من مواجهة التحديات الداخلية الكامنة في المؤسسة ذاتها .

وتجدر الإشارة إلى أن جامعات العالم كلها وبدون إستثناء ، وعلى الخصوص جامعات الدول النامية ، تعاني بدرجات متفاوتة من مجموعة المشاكل والاختناقات التي تؤثر على كفاءتها الداخلية ومن ثم تنعكس أيضا على كفاءتها الخارجية .

وهذه التحديات متعددة وتتركز حول مجموعة من العوامل والمتغيرات ، من أهمها :

- ١ - قدرة المؤسسات على الاستيعاب ( التزايد السريع في أعداد الطلاب ) .
- ٢ - قدرة المؤسسات على تقديم تعليم عال يتواءم مع متطلبات المجتمع والتنمية .
- ٣ - قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث .
- ٤ - قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات السريعة التي تحدث في طبيعة المهن .
- ٥ - قدرة المؤسسات على التعامل مع مشاكل التمويل ومحدودية الموارد المتاحة .
- ٦ - قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع .

٧ - قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

٨ - قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف في التعليم العالي .

وإذا ما حاولنا أن نتساءل حول قدرة مؤسسات التعليم العالي العربي على مواجهة هذه القائمة الطويلة من التحديات التي لها ارتباط مباشر بكفاءتها الداخلية والخارجية ، فإنه لا بد أن يتم الجدل في إطار العلاقات المتداخلة بين جميع المتغيرات المسببة لهذه التحديات .

فلا يمكن بأي حال من الأحوال مناقشة موضوع ملاءمة أو مواءمة (Relevancy) التعليم العالي لمطالبات المجتمع والتنمية ، بمعزل عن الانفجار الكبير في أعداد الطلاب ، وبمعزل عن مجموعة المتغيرات الأخرى التي لها علاقة مباشرة بالجوانب النوعية للتعليم العالي .

وإذا ما اخترنا متغيراً واحداً من المتغيرات التي أشرنا إليها سابقاً ، وهو قدرة المؤسسات على الاستيعاب ، في إطار الطلب الاجتماعي الكبير على التعليم العالي ، فإنه يمكننا القول بأن هذا الجانب يعتبر أحد المتغيرات المحورية التي تؤثر في جميع المتغيرات الأخرى .

ففي المنطقة العربية ، تشير الإحصاءات إلى أن أعداد الطلاب المسجلين في قطاع التعليم العالي العربي في العام الدراسي ١٩٨٥ قد بلغت ٢,٠ مليون طالب ، غير أن التوقعات تشير إلى أن أعداد الطلبة المتوقع تسجيلهم في سنة ٢٠٠٠ قد تصل إلى ٦,٢ مليون طالب (٣,٩ ذكور ، ٢,٣ إناث) ، أي بزيادة قدرها ٣,٢ مليون طالب في فترة ١٥ سنة فقط<sup>(٢٦)</sup> .

هذه الزيادات الكبيرة والمتوقعة في أعداد الطلاب تشكل أكبر التحديات التي يواجهها التعليم العالي العربي .

غير أن تأثيرها لا ينحصر فقط في التعامل مع الجوانب الكمية لهذا القطاع ، بل أن لها تأثيراً مباشراً على جوانبه النوعية وقدرته على مواجهة التحديات التي يمثلها هذا الجانب .

لقد تركزت جهود كثيرة من البلدان العربية حول التصدي لمشاكل الكم في التعليم العالي ، وذلك في إطار الموارد المادية والبشرية المحدودة المتاحة لهذا القطاع . وهذا الوضع أثر تأثيراً مباشراً على قدرة المؤسسات على التعامل مع التحديات الأخرى . نتيجة لهذا التركيز الذي يفرضه الوضع الاجتماعي العام ، حدثت مجموعة من التخلخلات ، من أبرزها ما يلي<sup>(٢٧)</sup> :

(٢٦) عبدالله بوطاطة التخطيط في التعليم العالي : أهدافه وأساليبه وعملياته ، سلسلة دراسات ووثائق حول التطوير والتنمية في الوطن العربي ، العدد ٩ مايو ١٩٨٥ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية من ٣٠

(٢٧) عمر عثمان آفاق تنمية التعليم العالي في المنطقة العربية حتى عام ٢٠٠٠ ، اليونسكو ، دراسات عن التعليم العالي رقم (٤) ١٩٨٤ من ٢٦

١ - التوسع في تطوير الكليات الإنسانية والإجتماعية على حساب الكليات العلمية والفنية ( لا تصل نسبة المقيدون في الكليات العلمية إلى ٥٠٪ إلا في عدد قليل من الدول العربية ) .

٢ - إستيعاب التعليم العالي في بعض البلدان العربية لجزء صغير من مخرجات التعليم الثانوي مع وجود أعداد كبيرة لا تجد لها أماكن في هذا القطاع التعليمي .

٣ - تركيز مؤسسات التعليم العالي على القيام بوظيفة واحدة وهي وظيفة التعليم ، مع بروز نوع من الإهمال في التقدم لوظائف البحث العلمي وخدمة المجتمع التي تعتبر من الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات .

٤ - الانخفاض النسبي للجوانب النوعية للنظام ، وانخفاض مستوى الخريجين ، وعدم قدرة المؤسسات على تكيف مناهجها وبرامجها مع التغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في طبيعة المهن في سوق العمل .

٥ - التركيز على التوسع في مجال الدراسات الجامعية مع إهمال نسبي في تطوير الدراسات العليا ومؤسسات التعليم العالي قصير الدورة .

من هنا ، نلاحظ أن هذا التحدي المحوري له آثار سلبية على جميع الجوانب الأخرى للتعليم العالي العربي .

فما تزال قدرات نظم التعليم العالي في الوطن العربي محدودة في مجالات تقديم تعليم عال متواءم ومتلائم مع متطلبات التنمية ( التحديات الخارجية عن الإطار المؤسسي ذاته ) ، ومما تزال قدراته على مواكبة التغيرات السريعة في مجالات العلم والتكنولوجيا وطبيعة المهن والوظائف في سوق العمل محدودة أيضا .

أما عن مشكلة إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف ، ومشكلة التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، فإنها من المشاكل التي تستمر مع التعليم العالي العربي خلال حركته ومسيرته المستقبلية .

غير أن التحدي الأكبر ، وربما يكون هو أيضا تحدي محوري له علاقة بكافة المتغيرات الأخرى ، يكمن في مشكلة التمويل ، وتوفير الموارد المادية والبشرية لقطاع التعليم العالي ، بالحجم الذي يمكنه من مواجهة مجموعة التحديات التي تم رصدنا سابقا . فبالرغم من التزايد الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، فإن مصادر التمويل لهذا القطاع قد أصبحت تتناقص شيئا فشيئا وبلغت كثير من الدول العربية سقف الإنفاق على قطاع التعليم العالي . كما أن نسبة الإنفاق على التعليم العالي من مجمل الإنفاق العام قد تقلصت أيضا في عدد من الدول العربية .

هذا التحدي الذي له إرتباط وثيق بقضايا الكم والنوع في التعليم العالي ، لابد للجامعات أن تواجهه بشكل أو بآخر . فلا بد من التفكير في توفير مصادر غير تقليدية للتمويل ، ولا بد من التفكير في إستحداث أنماط مؤسسية ذات



كثافة أقل من الأنماط التقليدية ، مثل مؤسسات التعليم العالي قصير الدورة ، ومؤسسات التعليم العالي عن بعد ، والجامعات المفتوحة وغيرها من الأنماط غير التقليدية في هذا القطاع التعليمي .

وهذه مجموعة من التحديات الداخلية التي تواجهها الجامعات داخل أطرها المؤسسية وهي ناتجة عن متغيرات تكمن داخل المؤسسات التعليمية ذاتها .

غير أن التحديات الأكبر التي تواجهها الجامعات في حركتها نحو المستقبل هي ما أطلقنا عليه في بداية هذه الورقة « التحديات الخارجية » التي يواجهها المجتمع في شكله الشمولي والتي تقع على الجامعات مسؤوليات المساهمة في التصدي لها باعتبارها من المؤسسات الاجتماعية التي تمتلك القدرات العلمية والفكرية التي تمكنها من التعامل مع مثل هذه التحديات .

وسنحاول في الجزء القادم من هذه الورقة ، رصد مجموعة من هذه التحديات ، وتحديد دور الجامعات في التصدي لها والمساهمة في حلها ، أو المساهمة في التقليل من حدة آثارها السلبية على المجتمع .

غير أنه قبل إختتام هذا الجزء من الورقة ، لا بد لنا من التأكيد على أن قدرة الجامعات على مواجهة التحديات الخارجية ، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقدراتها ومدى نجاحها في التعامل مع التحديات الداخلية التي تواجهها ، باعتبار أن العوامل والمتغيرات الداخلية ( المؤسسية ) لها تأثير مباشر على الكفاءة الداخلية للمؤسسة ، ومن ثم فإن إنخفاض هذه الكفاءة ينعكس على قدرتها وكفاءتها الخارجية في مواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع بكامله .

## ٢ - دور الجامعة في مواجهة التحديات الخارجية :

تواجه المجتمعات النامية مجموعة من التحديات التي يفرضها النظام الدولي القائم وغير المتوازن للعلاقات والمبادلات بين الدول ، كما تواجه هذه المجتمعات أيضاً تحديات لها علاقة بقدراتها الذاتية على إحداث نقلات نوعية في مجالات التنمية الوطنية .

والتحديات التي يفرضها الوضع الدولي ، وتلك التحديات التي يفرضها الوضع الوطني مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً ، ولا يمكن تحليل أحدها تحليلًا علمياً ، إلا في إطار النظر إلى الجانب الآخر .

فبالإضافة إلى تلك التحديات التي ( نفرزها ) عمليات التنمية الوطنية ذاتها والتي تهدف بالأساس إلى تحقيق نوع من الرفاهية والحياة الكريمة للمواطن وتوفير مجموعة من الخدمات الأساسية للمجتمع ، تأتي تلك التحديات والقضايا التي فرضت على المجتمعات النامية ، مثل التبعة التكنولوجية ، والأمن الغذائي ، والأمن الصحي ، واكتشاف واستغلال الموارد الطبيعية والتبعة الثقافية ، والتعامل مع قضايا الانفجار المعرفي وغيرها من التحديات الكبيرة الأخرى .

## ١، ٢، ٣ الجامعات ودورها في تقليص التبعية التكنولوجية :

لا يخفى على أحد أن أغلب الإنجازات التكنولوجية التي تم تحقيقها على الصعيد العالمي ، كان مصدرها الجامعات ومراكز البحوث التابعة لها . ولا يقتصر دور هذه الجامعات على إستنباط التكنولوجيا ولكن يمتد ليشمل تطوير إستخدام ما يستورد منها أيضا .

والواضح أن أغلب الدول النامية ، بما فيها الدول العربية ، لم تتمكن بعد من تطوير هذا الجانب الذي أصبح من الركائز الأساسية لعمليات التنمية الحديثة . فالتنمية تحتاج إلى إستخدام وسائل وأدوات التكنولوجيا المتطورة ، فإذا لم يكن بالإمكان تطويرها محليا ، فإن هذا الوضع يقود بشكل طبيعي إلى ترسيخ مفهوم التبعية لهيئات خارجية .

ولقد أشار عبد اللطيف بن نشو ، في دراسته حول « النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية » ، إلى ظاهرة التبعية والإعتماد التكنولوجي بقوله :

« ببساطة ، يجب أن يلاحظ الفرد أنه في حالة تقويم التقسيم الدولي للعمل ووضع العالم الثالث في هذا التقويم ، مما لا شك فيه أن هذا التقويم يجعل دول العالم الثالث مجرد مستهلكين سلبين للتكنولوجيا التي يتم إنتاجها في الداخل وتوزيعها في الخارج . وقد أدى ذلك إلى وضع معاصر محدد بدقة ، تقف خلاله دول العالم الثالث في حالة التبعية والاعتماد التكنولوجي السلبي » (٢٨) .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ، ما هو دور الجامعات العربية والنامية في مواجهة هذا التحدي التكنولوجي وما دورها في تقليص هذه التبعية ؟ .

ولكن تتمكن هذه المؤسسات من زيادة القدرات الوطنية في مجال تطوير وإستخدام التكنولوجيا المتطورة ، لا بد من :

١ - القيام بدورها في نشر الوعي العلمي والتكنولوجي بين جميع فئات المجتمع .

٢ - التوسع في تدريس المسافات العلمية والتكنولوجية .

٣ - التوسع في مجالات الدراسات العليا والمتخصصة .

٤ - المساهمة في وضع السياسات الوطنية ذات العلاقة بالعلوم والتكنولوجيا .

(٢٨) عبد اللطيف بن نشو ، النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية والتعليم من كتاب اليونسكو التعليم العالي والنظام الدولي الجديد ، اليونسكو ١٩٨٢ ص ٢٥١

- ٥ - تدريب الكوادر التقنية اللازمة في هذا المجال .
- ٦ - تطوير البنى التحتية للبحث العلمي ، وتدريب الكوادر وزيادة الدعم المالي لهذه النشاطات
- ٨ - إعادة إستقطاب الأدمغة العلمية التي هاجرت إلى الخارج وتشجيعها على الخلق والإبداع .
- ٧ - المساهمة مرحليا في عمليات تطويع إستخدام التكنولوجيا المستوردة وإنتقاء الصالح للإستخدام منها في السياق الاجتماعي والثقافي .

بهذه المجموعة من الإجراءات ، قد تتمكن الجامعات النامية من أن تلعب دورا لا يستهان به في تطوير القدرات الذاتية التكنولوجية والتي ستؤدي بدورها إلى تقليص حجم التبعية والإعتماد على المصادر الخارجية في هذا المجال .

#### ٣، ٢، ٢ دور الجامعات في تحقيق الأمن الغذائي :

ما ينطبق على البعد التكنولوجي للتنمية ، ينطبق أيضا على القطاعات الاقتصادية الأخرى . فلو أخذنا قطاعا آخر هاما كالقطاع الزراعي ، فإنه يتضح لنا جليا أن مؤسسات التعليم العالي ستكون مطالبة في المرحلة القادمة ، في ظل المتطلبات الاجتماعية من هذا القطاع ، أن تؤدي دورا أكثر فعالية في ( تنميته ) . فالتوقعات المستقبلية تؤكد على أن البلدان العربية ستواجه نقصا كبيرا في المواد الغذائية عند نهاية هذه القرن مالم يحدث تسارع كبير في معدلات إنتاج هذه المواد ، وهذا بدوره يتطلب زيادة الرقعة الزراعية المستصلحة والمستغلة ، كما يتطلب أيضا تحسين نوعية الإنتاج الزراعي وكميته ، واكتشاف مصادر جديدة لمياه الري ، وتحسين وسائل إستخدامها ، ومكافحة التصحر .

وإذا ما نظرنا إلى ما تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة في الوقت الحاضر ، نجد أن هذه المؤسسات قامت ولا تزال تقوم بدور فعال رئيسي في المجالات المذكورة ، وذلك عن طريق مراكز بحوثها الزراعية وأعضاء هيئتها التدريسية من المتخصصين في هذه المجالات . غير أن الجامعات العربية ، من خلال الكليات الزراعية التي تحويها ، لاتزال قاصرة عن تأدية مثل هذا الدور وتحمل مسؤوليات أكبر في هذا المجال ، حيث إقتصرت وظيفتها الأساسية على إعداد المهندسين الزراعيين ، وفي الغالب مايكون تأهيلهم مناسبا لبيئات ومجتمعات تختلف نائبا عما هو موجود في البلدان العربية وذلك نظرا لأن مناهجها غالبا ما تكون مقتبسة من مناهج كليات الزراعة في الجامعات الغربية ولا تتلاءم مع الواقع العربي<sup>(٢٩)</sup> .

من كل ما سبق طرحه ، يتضح أن مواومة التعليم العالي والجامعي العربي وملاءمته ، من حيث بنياته ومحتواه وأسلوبه ، للتنمية العربية في المرحلة المقبلة ، على قدر كبير من الأهمية ، حيث أن هذه المؤسسات ستكون مطالبة بتحمل مسؤوليات أكبر ، ليس فقط في بعض القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، بل تتعداها إلى مستوى التنمية العربية الشاملة بجميع جوانبها .

(٢٩) عبدالله بوطيانة « دور التعليم العالي والجامعي في التنمية العربية » ، مجلة المركز العربي لبحوث التعليم العالي العدد (٢) ديسمبر ١٩٨٤ من ٥٤

وقد حدد أحد الكتاب مسؤولية الجامعات العربية في المرحلة القادمة بقوله :

« إن من واجب جامعاتنا العربية ومتخصصيها المعنيين أن يرتقوا بالكليات والأقسام الزراعية والصناعية والعلمية والهندسية ، وأن يعملوا على دراسة مشكلاتنا المحلية دراسة مستفيضة ، وإقتراح الحلول المناسبة لها ، وإكتشاف سبل الاستفادة من ثرواتها الطبيعية المتوافرة ، وتوفير غير المتوافر منها ، وإيجاد طرق ووسائل للارتقاء بهذه الأمور كلها » (٣٠) .

### ٣،٢،٣ دور الجامعات في تحقيق الأمن الصحي :

تعاني بعض البلدان العربية من نواحي النقص والقصور في مجال الصحة الفردية والصحة البيئية ، ومازال أمامها الكثير لتنتجه - وخاصة في القاعدة الجماهيرية - وصولاً إلى المستوى الصحي الذي يمكن كل مواطن من أن يحيا حياة إجتماعية وإقتصادية منتجة . ويبدو هذا النقص والقصور واضحاً في ضعف معدلات القوى البشرية العاملة في جميع الحقول الطبية ، من وقائية وعلاجية ، وقلة عدد مؤسسات الخدمة الطبية العلاجية والوقائية وتجهيزاتها (٣١) .

وتؤدي الجامعات من خلال كليات الطب المتخصصة دوراً أساسياً هاماً ، في توفير الأطر البشرية من أطباء اختصاصيين وفنيين مساعدين للقيام بالخدمات الطبية العلاجية والوقائية ، وكذلك القيام بالبحوث والدراسات التي تتعرض للمشكلات الصحية المختلفة التي يعاني منها المجتمع وتقديم الحلول المناسبة لها .

وما تزال جهودات كليات الطب في الوطن العربي محدودة في هذا المجال ، وذلك نظراً لضعف الدعم المادي الذي تقدمه الحكومات لهذا القطاع التعليمي .

وبالنظر إلى الزيادة السكانية المتوقعة في الوطن العربي ، حيث سيصل مجموع السكان في سنة ٢٠٠٠ إلى حوالي ٢٨٦ مليون نسمة ، وإلى ما سيستنتج عن هذا من زيادة في الطلب على الخدمات الصحية ، فإن الجامعات العربية سوف تكون مطالبة بتكثيف الجهود في مجال التعليم الصحي والمجالات المتعلقة به ، حتي تتمكن من توفير هذه الخدمات للمواطن العربي وحتى يتمكن هو بدوره من المشاركة في الإنتاج والتنمية .

ويجب أن نؤكد هنا على أن مسؤولية نظام التعليم العالي في المجال الصحي يجب ألا تقتصر على إعداد الأطباء والمتخصصين فقط - وهذا ما تقوم به كليات الطب العربية في الوقت الحاضر - بل أن تتعداه إلى إستحداث كليات متوسطة تعنى بتأهيل الأطر الفنية المساعدة ، مثل الممرضات ، وفني المختبرات ، والمعامل . التي تعد الدعامة الأساسية لقطاع الخدمات الصحية ، والتي تعاني البلدان العربية في الوقت الحاضر من نقص واضح فيها ، وهذا يؤدي بدوره إلى عرقلة جهود التنمية في هذا القطاع .

(٣٠) محمد حدي الشار مرجع سابق ص ٢٠

(٣١) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية ، تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ مجلة التربية الجديدة العدد ٢١ ديسمبر ١٩٨٠ ص ١٩٠

ولا يخفى على أحد الدور التي تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة ، في وقتنا الحاضر ، في مجالات مكافحة الأمراض والأوبئة التي يعاني منها المجتمع العالمي مثل أمراض الإيدز والسرطان وغيرها .

وتجدر الإشارة إلى أن النسب الكبيرة من البحوث التي يتم إنجازها للبحث عن علاج لهذه الأوبئة ، تستند إلى مركز البحوث بجامعات الدول المتقدمة .

#### ٤ ، ٣ ، ٢ دور الجامعات في مواجهة الغزو الثقافي :

من المفروض أن تقدم الجامعات العربية ، من خلال قيامها بوظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، بتعزيز الثقافة العربية ونشرها ، والمحافظة على التراث العربي والإسلامي ، ونقله من جيل إلى آخر ، بالإضافة إلى تعريف العالم الخارجي به . وإذا كانت وظيفة التدريس تتحمل مسؤولية ترسيخ الجوانب الثقافية وغرسها في الإنسان ، فإن وظيفة البحث العلمي تتولى عملية تطوير هذا الجانب الإنساني الهام وإثرائه .

وإذا كان دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مهما في تكوين الإنسان العربي المؤمن بحضارته وتراثه ومبادئه الأصيلة عن طريق إبراز الذات العربية التي هي الركيزة الأساسية في قيام الوحدة العربية ، فإنه لا بد لها أن تعيد النظر في محتوى مناهجها وموادها الدراسية بحيث يتم تعزيز هذا الدور<sup>(٣٣)</sup> .

وليس من المغالاة القول : « إن محتوى المناهج المستخدمة حالياً إنما يؤدي إلى تعزيز الاغتراب الثقافي ، وذلك لأن هذه المناهج تم إقتباسها وإستيرادها من نظم أجنبية ولا تمت بصلة إلى أهداف الإنسان العربي وتطلعاته ، وفي نفس الوقت فإنها تمثل أداة رئيسية لدعم عمليات الغزو الثقافي التي تتعرض له الأمة العربية والبلدان النامية جميعها » .

ولا يمكن للجامعات العربية أن تلعب دورها في تعزيز الهوية الثقافية وترسيخها وإحداث نوع من التبادل المتوازن مع الثقافات الخارجية ، إلا إذا تم تعريب هذه المؤسسات ، لغة ومحتوى ، في إطار ترسيخ هذه الهوية والانفتاح على الثقافات الأخرى والتحاور معها .

#### ٤ - الخاتمة :

تعرضت هذه الورقة في أجزائها السابقة للأدوار التي يمكن للجامعات أن تلعبها في مواجهة التحديات التي تواجهها المجتمعات البشرية ، مع التركيز بعض الشيء على الوضع في المنطقة العربية .

وفي بداية الورقة ، تم التعرض للوظائف المتعددة التي تقوم بها الجامعات المعاصرة ، حيث تأكد من التحليل أن هذه الوظائف هي التعليم ( التدريس ) والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

(٣٣) عبدالله بويطاطه ، دور التعليم العالي والجامعي ، مرجع سابق ص ٥٠

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن دور الجامعات الحديثة لا ينحصر في مواجهة التحديات الآتية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبيه بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها ، وهذا يمثل الدور الاستراتيجي بعيد المدى المسند إلى الجامعات العصرية الحديثة وهو الذي يميزها عن تلك المؤسسات التقليدية .

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن الجامعات المعاصرة تقف في مواجهة مجموعة من التحديات ، بعضها مرتبط بالوضع الداخلي لهذه المؤسسات وبعضها مرتبط بالقضايا المفروضة على المجتمع في شكله الكلي .

أما التحديات الداخلية ، فلها علاقة بالكفاءة الداخلية للمؤسسة ذاتها ، وهذه بدورها لها علاقة بقدرة هذه المؤسسة وفعاليتها في مواجهة التحديات الخارجية .

ولا شك بأن هناك ارتباط موجب بين مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للمؤسسات الجامعية .

لقد ذكرت هذه الدراسة بأن مجموعة التحديات الداخلية التي تم رصدتها ( الانفجار في الأعداد الطلابية ، قدرة النظام على تقديم تعليم متلائم ومتواءم مع احتياجات المجتمع ومحدودية الموارد المتاحة لهذه النظام ) ، إن لم تتمكن المؤسسات من التصدي لها ومعالجتها فإن قدرتها على مواجهة التحديات الخارجية ستكون هامشية ودورها في هذا المجال سيكون محدوداً أيضاً .

وفي الجزء الأخير من هذه الورقة ، تم إختيار وتحديد مجموعة من التحديات التي يواجهها العالم النامي ، بما في ذلك مجموعة الدول العربية . ومن هذه التحديات ، تم رصد التبعية التكنولوجية والأمن الغذائي والأمن الصحي والغزو الثقافي . وتقدير الإشارة إلى أن هذه القائمة من التحديات لاتعني بأي حال من الأحوال أنها تمثل كل التحديات التي تواجه الدول النامية ، بل هي عبارة عن تحديات تتميز بالأهمية والأولوية نظراً لخطورة آثارها على هذه المجتمعات .

وقد حاولت الورقة ، وبشكل ملخص ، تحديد الأدوار التي بإمكان الجامعات أن تلعبها في عمليات التصدي لهذه التحديات ومواجهتها .

كما سبق طرحه ، تتضح لنا جلياً المسؤوليات الجسيمة ، التي تقع على عاتق جامعاتنا العربية وجامعات الدول النامية في مواجهة مجموعة التحديات الآتية والمستقبلية التي ستواجهها حتى هذه المجتمعات ، في مراحل نموها وتطورها ومن خلال حركتها نحو المستقبل .

### أولاً : مقدمة

عرف البشر أشكالاً عديدة من النشاطات التربوية منذ تكونت الجماعات البشرية على هذه الأرض . فكان الصغار يتعلمون من الكبار بالتقليد وبالمحاكاة وبالممارسة العملية قواعد السلوك والقيم والمعارف والمهارات التي كانت تعتبر من قبل الجماعة أمورا هامة في تنشئة صغارها ليصبحوا أعضاء صالحين فيها . وعندما تطورت الحياة البشرية أكثر ، وظهرت الحاجة إلى تعلم مهارات حرفية ويدوية أرفع مستوى ، كان تعلمها يتم عن طريق التلمذة العملية اللاتظامية ، واستمر هذا شأن التربية من حيث البساطة والتلقائية والاندماج بفعاليات الحياة اليومية حقبة طويلة من تاريخ البشر .

ثم تعقدت الحياة وزادت مطالبها وتراكت المعارف وتنوعت المهارات ، في حين انشغل الكبار بمسؤوليات الحياة المتشعبة ، مما دعا إلى الحاجة إلى إيجاد مؤسسة متخصصة يعهد إليها بمسؤولية تنشئة الأجيال الصاعدة . فكان أن وجدت المدرسة وأوكل بمهمة التعليم فيها إلى معلمين متفرغين لهذه العملية . كما خصص لها إداريون يشرفون عليها وعاملون آخرون يتولون تسيير أمورها وصارت المدرسة بالقائمين عليها والعاملين فيها ، تمارس واجباتها وفق شروط محددة وقوالب معينة ، تحكمها ضوابط وقوانين خاصة بها ازدادت تفصيلا وتعقيدا على مر العصور .

ثم جاء وقت وهبت المدرسة فيه نفسها حق احتكار التعليم المعترف به والذي يؤدي بالحائز عليه إلى الترقية المادية والاجتماعية . وكان لهذا الاحتكار أثر سلبي في المصادر الأخرى للتربية والمعرفة في المجتمع ، فأصابتها بالإهمال وصار ينظر لكل أشكال التربية خارج المدرسة نظرة متدنية مقارنة بالتعليم الذي تقدمه المؤسسة المدرسية .

## أنماط التعليم غير النظامي\*

سعاد خليل اسماعيل

\* تشير الأرقام المدفوعة في متن المقال إلى أرقام قائمة المراجع الملحقه بنهاية هذا المقال .

لكن هذه المؤسسة « الحديثة » التي ظهرت متأخرة نسبياً في تاريخ التطور البشري ، لم تستطع رغم انتشارها ، أن تستوعب جميع الراغبين فيها والقادرين عليها ، إذ بقيت الأغلبية الساحقة من أبناء الفئات الأقل حظاً اقتصادياً واجتماعياً ، ولعمود طويلة أعقبت ظهور المدرسة ، محرومة من خدمات التعليم المدرسي . واستمر القسم الأكبر من أبناء هذه الفئات يتعلمون من آباءهم وأولياء أمورهم وذويهم ، بالقدوة والتقليد ، ما تتطلبه الحياة الاجتماعية من سلوك ومعارف ومهارات شخصية وتقاليد اجتماعية . ويكتسبون مهارات العمل من محيط العمل نفسه حيث سادت أشكال من التلمذة الصناعية اللانظامية .

هذا العجز ( الكمي ) صاحبه قصور ( نوعي ) ، فمنذ عقود قليلة خلت ، بدأ الوعي يتزايد بأن نظم التعليم النظامية قد فشلت في تحقيق الوامعة بينها وبين الحياة ومطالبها المتعددة . إذ استمرت بأساليبها التقليدية ، بعزل الفرد عن بيئته لأنها تخاطب عقله باللفظ والكلام وتحشوه بالأفكار النظرية والمجردات ، لتجعل منه في النهاية شخصية مترفعة عن دنيا العمل والإنتاج تشعر بالاغتراب عن مجتمعه ، وبدلاً من أن تكون تلك النظم أداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، صارت على النقيض من ذلك ، تمثل عقبة كاداء في طريق تلك التنمية . بل قوي الاعتقاد ، في ضوء المعطيات والتجارب ، بأن التعليم النظامي مهما توسع كمياً وتحسن نوعياً ، لن يفي وحده بمتطلبات النمو الاقتصادي والرفله الاجتماعي . بل تبقى مهام تربوية عديدة ليس هذا التعليم هو الأقدر على القيام بها . وهنا نشأت الحاجة للبحث عن نهج تعليمية بديلة ، خارج المدرسة ، تتولى مسؤولية القيام بهذه المهام بكفاءة وفاعلية ، فاتجه التفكير الجدي إلى التعليم غير النظامي ليحل محل التعليم النظامي ، بل ليكون شريكاً له في إطار النظام التربوي العام ، يساهم في توفير الفرص التعليمية التي تزايد الطلب الشعبي عليها ، وفي تحقيق التنمية الشاملة . وهكذا افتتحت صفحة جديدة في تاريخ التربية .

هذه اللوحة الحافظة للتطور العام لصورة التربية عبر العصور ، توضح أنه يمكن القول باختصار وبصورة مجعلة ، إن هذا التطور يتمثل بثلاث مراحل زمنية كبرى : في الحقبة الأولى - وتطوي الجزء الأعظم من تاريخ البشرية - كان كل الصغار يتعلمون من كل الكبار وفي كل مكان في المجتمع ، بأساليب بسيطة ، ومتداخلة مع نشاطات الحياة اليومية تلنها المرحلة الثانية التي تميّزت بظهور المدرسة - ليس منذ عهد بعيد جداً - ، ويسيطر على المسرح التربوي . ثم بدأت مؤخراً بدايات اتجاهات نحو نظرة كلية شاملة للتربية - تكسر احتكار التعليم النظامي لمسؤولية التربية ، ليكون للتعليم غير النظامي فيها دور أساسي ، متكامل مع دور التعليم النظامي ، في تحقيق التنمية التربوية وفي تطوير المجتمع :

- فما المقصود بالتعليم غير النظامي ؟
- وما هي مكانته وسط الاهتمامات التربوية ؟ وما الأسباب التي دعت إلى تزايد الحاجة إليه ؟
- ما هي الأنماط الرئيسية للتعليم غير النظامي ؟
- وما هو الواقع الراهن لهذا التعليم ؟
- ثم ، ما هي أهم اتجاهات تطويره ؟



ستحاول هذه الدراسة الإجابة على هذه الأسئلة من منظور شمولي عام عن أوضاع التعليم غير النظامي ، على الصعيد التربوي العالمي ، مع إشارات إلى واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي .

**ثانيا : التعليم غير النظامي : مفاهيمه وخصائصه :**

#### ١ - غموض وخط في المفاهيم والمعاني :

هناك اتفاق تام في الأوساط التربوية على مفهوم التعليم النظامي ، بينما نجد أن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي حتى بين الخبراء في هذا الميدان ، فكرا وممارسة . فأحد الخبراء الدوليين <sup>(١)</sup> يذهب إلى أن من أول المشكلات التي تطرح في ميدان التعليم غير النظامي « مشكلات التعريف والهوية » . وترتدي هذه المشكلات أهمية خاصة لأن نقص الوضوح في المفاهيم من شأنه أن يعيق رسم السياسات السليمة ، ووضع الخطط الفعالة والبرامج المفيدة لهذا التعليم . وكثيرا ما يغفل التربويون أنفسهم عن الخصائص والتفصيلات التي تميز بين التعليم غير النظامي من جهة ، وكل من التعليم الأساسي ، وتعليم الكبار ، والإعداد المستمر ، وتعليم ما بعد محو الأمية ، والتربية المستمرة ، من جهة ثانية . كما أن هناك حاجة لتعريف واضح للتعليم غير النظامي تتيح التمييز بينه وبين أشكال أخرى منافسة له مثل التعليم النظامي والتعليم العرضي .

ويقول خير آخر في التخطيط التربوي <sup>(٢)</sup> (٢٨٠:٧٠٢) إن مفهوم التعليم غير النظامي وكذلك نطاقه بحاجة إلى توضيح ، كما أن هناك التباس في المصطلحات المستخدمة في الأدبيات .

ويؤكد تربوي عالمي ثالث <sup>(٣)</sup> ، أن هناك بعض حالات سوء التصور والفهم فيما يتصل بالتعليم غير النظامي ينبغي تصحيحها . إحدى هذه الحالات ، ما يقال من أن المهمة الوحيدة للتعليم غير النظامي ، هي أن يوفر تعليمًا معادلا للموضوعات والمهارات التي تقدمها المدرسة الاعتيادية ، من خلال قنوات التعليم خارج المدرسة ، إلى من حرموا خبرة المدرسة الحقيقية في وقت سابق .

والتصور الخاطئ الآخر ، يضيف خيردولي رابع <sup>(٤)</sup> ، هو أن التعليم غير النظامي مرادف لتعليم الكبار . بيد أن تعليم الكبار يمكن أن يكون نظاميا وغير نظامي على حد سواء ، فضلا عن ذلك فإن التعليم غير النظامي يشمل مراحل عمرية مبكرة . وأخيرا هناك من يقول بأن التعليم غير النظامي يكاد يكون استخدامه قاصرا على البلدان النامية ، والحقيقة أنه يوجد قطاع كبير للغاية وجيد التنظيم للتعليم غير النظامي في البلدان الصناعية .

ويقول جون لو مؤلف كتاب « تعليم الكبار - منظور عالمي » ، « من بين نقاط الضعف في التعلم غير النظامي صعوبة تحديد معناه بالنسبة للتعليم المنظم أو التعليم النظامي للكبار . فبالنسبة لأولئك الذين يشكون في القيمة الأساسية لأنظمة التعلم النظامية نجد أن جاذبية التعلم غير النظامي أمر بدعي ، بينما يبدو التعلم غير النظامي بالنسبة لأولئك الذين تشبعوا بطرق التعليم النظامي بدائيا وغير ذي أهمية » (٢٣:٥) .

ويعتقد أحد كبار التربويين في أمريكا اللاتينية<sup>(٦)</sup> ، أن المسألة الأساسية التي تطرح في مجال التعليم غير النظامي تكمن في تحديد ألوان النشاطات التي ينبغي أن تندرج تحت هذا العنوان . فتشكيلة النشاطات التي يمكن نعتها بالـ « لانظامية » تشمل مبدئيا كل ما هو خارج نطاق المدرسة . غير أن هذا التعريف يغطي أنواعا شتى من الإمكانيات ، بدءا بالنشاطات التي تكون على درجة عالية من التنظيم ووصولاً إلى تلك التي هي أقرب إلى عملية التولد الذاتي .

وتلاحظ وثيقة العمل الرئيسية « للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية » أنه . . في حين أن التعليم النظامي يقصد به بصفة عامة التعليم الذي يقدمه نظام التعليم المدرسي ، فإن التعليم غير النظامي يكون أحيانا عرضة لتفسيرات مختلفة . والمصطلح ، أساسا ، تعبير سلسبي سيء الحظ يستخدم للدلالة على نشاط إيجابي ، وكذا الحال بالنسبة إلى التعليم خارج المدارس الذي يكون مرادفا للتعليم غير النظامي في بعض الأحيان<sup>(٧:٤)</sup> .

هذه الصعوبات في تعريف التعليم غير النظامي حدث بأحد هؤلاء الخبراء أن يخلص إلى أن الجدل والحوار القائم حول مصطلح التعليم غير النظامي لم يسهم حتى الآن لا في توضيح هذا المصطلح التوضيح الكافي ، ولا في فهم النتائج المتوقعة من هذا التعليم عندما يتم في ظروف ومواقف تنموية محددة . (٣:٢٧)

ومع ذلك ، فقد تم التوصل إلى توضيح مفهوم التعليم غير النظامي إلى حد يتمكن معه العاملون في الميدان من تخطيط برامجهم وتنفيذها على أساس رصين من الفهم والإدراك .

## ٢ - تعريفات أساسية :

بدأ استخدام تعبير التعليم غير النظامي يشيع منذ أواسط الستينات وأخذ معناه يتوضح ومعالجه يتحدد خلال العشر سنوات التالية ، إلى أن أصبح من المعترف به في كل مكان ، أن مجال التربية لا يقتصر على نظام التعليم الذي تشرف عليه وزارات التربية ، وأن المجتمع بكل مؤسساته ابتداء بالأسرة وانتهاء بالنظام السياسي العام ، يوفر فرصا تعليمية لجميع المواطنين . ثم إن التعليم يمكن أن يستمد موارده من مصادر أخرى عديدة إلى جانب ميزانيته الرسمية .

وقد أدى اتساع المفاهيم هذا إلى رواج ثلاث تسميات أصبحت متداولة في الأوساط التربوية ، هي : التعليم النظامي أو التعليم المدرسي ، التعليم غير النظامي أو التعليم خارج المدرسة ، والتعليم العرضي أو التعليم الموازي .

ونسجل فيما يلي تعريفات هذه المصطلحات كما وضعها مدير المركز الدولي للتنمية التربوية ، في حينه<sup>(٨)</sup> :

٢ - ١ - التعليم النظامي Formal Education : هو النظام التعليمي الهرمي البني المتدرج زمنيا الذي يبدأ بالمدرسة الابتدائية ويستمر حتى الجامعة ، وما بعدها من دراسات عليا ( المدارس والمعاهد والجامعات النظامية ) .

٢ - ٢ - التعليم غير النظامي Non — Formal Education : أي نشاط تربوي منهجي يتم خارج نظام التعليم المدرسي النظامي القائم - سواء أحدث ذلك بصورة مستقلة أو كجزء من نشاط ما - ويكون القصد منه خدمة جمهوره تعليمية محددة وأهدافا تربوية يمكن التعرف عليها .

٢ - ٣ - التعليم اللانظامي Informal Education : يشمل ما تبقى من أشكال التعليم المقصود الذي لا يرتبط بأنشطة التعليم النظامي أو غير النظامي مثل التعلم الذاتي . ويُكثّر عادة بأن قصد التعلم موجود ، إما من جهة المتعلم أو من جهة مصدر التعليم وليس من جهة الاثنين معا .

وقد أضاف خبير تربوي آخر <sup>(٤)</sup> نوعا رابعا من أنواع التعليم هو :

٢ - ٤ - التعليم العرضي Incidental Education : وهو التعلم غير المقصود ، لا بالنسبة للمعلم ، ولا بالنسبة لمصدر التعليم ، والذي يحدث من خلال الخبرات الحياتية اليومية والتفاعل مع عوامل البيئة عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من قبل الآخرين . كالتعليم الذي يحدث نتيجة العلاقات بين أفراد الأسرة أو الاختلاط بالأصدقاء في النادي مثلا أو مشاهدة عروض تلفزيونية أو الاستماع لبرامج إذاعية .

ويوجد شبه إجماع حاليا على هذه التعريفات من قبل التربويين ومن قبل المؤسسات والمنظمات الدولية ، بما فيها البنك الدولي الذي ميّز إحدى الوثائق الصادرة عنه بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي استنادا إلى معيارين رئيسيين هما : أساليب التعليم والأهداف التربوية : فأوضحت « . . أن أنماط التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة ينظر إليها اليوم ، لا كبدايل يستبعد أحدها الآخر ، بل كنشاطات متكاملة داخل نظام أوجد أهم . فالتعليم النظامي ، المؤسسي المبني على درجات متسلسلة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ثم التعليم العالي ، هو غط التعليم السائد . . أما التعليم غير النظامي ، وهو نشاط تعليمي منهجي منظم يجري خارج النظام التقليدي فإنه ليس نظاما تعليميا بديلا . . ولا طريقا مختصرا لتنقيف مجموعة من السكان بشكل سريع وإنما هو فرصة تعليمية ثانية تتاح لمن حرّموا فرصة الذهاب إلى المدرسة . وهو يسمح لفقراء الريف والمدينة أن يكتسبوا ، في إطار برامج التنمية الشاملة ، معارف ومهارات مفيدة ، كما ينطوي على تشكيلة واسعة من نشاطات التعلم ذات الصلة المباشرة بالعمل » <sup>(٥)</sup> .

ويضيف أحد الخبراء شكل البنية المؤسسية كمعيار آخر ، إلى جانب الطرائق والأهداف التعليمية ، في التمييز بين أشكال التعليم . « فالتعليم النظامي يُعطى من قبل مؤسسات تخضع لتنظيم صارم وتعتمد طرائق ونماذج وأشكالا في التعليم والتقييم محددة تمهيدا دقيقا . . أما التعليم العرضي فإنه لا يقدم من قبل مؤسسات التعليم التقليدية ، بل تتعده مؤسسات اجتماعية مثل الأسرة ، والزوجين ، وأفرقة العمل ، الخ . وفي المجتمعات الحديثة ذات التكنولوجيا المتقدمة والثقافة الجماهيرية ، يُعطى التعليم العرضي كذلك بواسطة وسائط الاتصال الجماهيرية ، وأجهزة الإعلام

والمؤسسات الثقافية .. أما التعليم غير النظامي فله بنية تنظيمية ، إلا أنه ليس مُتماشياً بصورة كلية ورسمية ، وهو يتسم بطابع منهجي دون أن يكون روتينياً ، كما أنه يُعطى بصورة رئيسية خارج الإطار المدرسي <sup>(١١)</sup> .

وتستخدم إحدى وثائق اليونسكو <sup>(١٢)</sup> مصطلح التعليم غير النظامي للدلالة على جميع النشاطات التعليمية التي لا تدخل في نطاق التعليم المدرسي ( النظامي ) ، ومن ثم فهو يتضمن « التعليم خارج المدرسة » و « تعليم الكبار » ، و « نحو الأمية وما بعدها » و « برامج تنمية المجتمع » ، و « نظم التعليم المفتوح » و « التعليم عن بعد » و « البرامج التعليمية التي تقدمها أجهزة الإعلام الجماهيري » .

ويصف آخرون مصطلح التعليم غير النظامي بأنه « تعبير جديد لاهتمامات قديمة » <sup>(١٣)</sup> فالحاجة إلى إعطاء قدر من التعليم لجميع الذين حرّموا فرصة الدخول إلى المدارس وضرورة توفير فرص تعليمية مدى الحياة سواء لمن أفاد من التعليم المدرسي أو لمن لم يحصل عليه ، كان يعبر عنها في السابق بمصطلحات أخرى مثل : « التعليم الأساسي » و « نحو الأمية الوظيفي » و « تعليم الكبار » و « التعليم خارج المدرسة » و « تعليم الفرصة الثانية » و « التربية المستدبة » .

وفي الوقت الذي يحمل فيه البعض ذكر « التعليم العرضي » كأحد أشكال التعليم ذات القيمة ، نجد البعض الآخر يضيف على هذا التعليم أهمية بالغة فيقول « إننا نقصد بالتعليم العرضي عملية التعلم الحقيقية مدى الحياة التي يكتسب فيها كل فرد مواقف ، وقياً ، ومهارات ، ومعرفة من واقع الخبرة اليومية والمُثرات والموارد التعليمية في بيئته أو بيتها - أي من الأسرة والجيران ومن العمل واللعب ، ومن السوق والمكتبة ووسائل الاتصال الجماهيرية » <sup>(١٤)</sup> .

وقبل أن تنتقل إلى الجزء التالي من هذا القسم من الدراسة ، نرى من المفيد أن نشير إلى تعريف ثلاثة مصطلحات أخرى سبّد ذكرها كثيراً في هذه الدراسة ، نبدأ بالمصطلح الأعم الأشمل :

٢ - ٥ - التربية Education : التربية بمفهومها الواسع هي جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المجتمع لتنمية الأفراد - كباراً وصغاراً - تنمية شخصية ومهنية واجتماعية متكاملة . من حيث القيم والاتجاهات والمعارف والقدرات والمهارات ، لتجعل منهم أعضاء إيجابيين قادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم . وتشمل التربية بمجناها العام الأنشطة المتعلقة بالتعليم وبالأعداد والتدريب ، سواء أتم ذلك داخل المدرسة ( التعليم النظامي ) أم خارجها ( التعليم غير النظامي ) ، وسواء أقامت بتلك الأنشطة مؤسسات حكومية رسمية ، أو منظمات جماهيرية ، أو مهنية ، أوجهات خاصة أو أهلية .

٢ - ٦ - التربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة Lifelong Education : هذا المفهوم يضيف على التربية كما عرفناها بالفقرة السابقة ، بُعد الزمن ، وهو زمن ممتد مدى الحياة ( من المهد إلى اللحد ) كما تعلّمنا عن تراثنا العربي الإسلامي الأصيل . كما أن مفهوم التربية المستمرة يشمل ضمناً بُعد المكان باعتبار أن التربية المستمرة مدى الحياة مسؤولة مشتركة

تقوم بها كل مؤسسات المجتمع - وأفراد القادرين على التعليم -: البيت ، المدرسة ، دور العبادة ، مواقع العمل والإنتاج ، النوادي ، الجمعيات ، وسائل الإعلام ، الإدارة السياسية . الخ . وعلى الإنسان أن يسعى إليها حيثما وجدت تأسيساً كما ورد في الأثر: (اطلبوا العلم ولو في الصين) ، فكما تمتد الرتبة المستمرة رأسياً عبر حياة الفرد ، فإنها تمتد أفقياً عرض الحياة Lifewide Education . ويعتبر مفهوم التربية المستمرة المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم كل أنواع وأشكال التعليم ، كما أنه الإطار العام الذي يضمها جميعاً .

٢ - ٧ . تعليم الكبار Adult Education : أصدر المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ( اليونسكو ) في دورته التاسعة عشرة ( ١٩٧٦ ) توصية بشأن تنمية تعليم الكبار تضمنت التعريف التالي : « يقصد بتعليم الكبار المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة أيما كان مضمونها ومستواها ، وأسلوبها ، مدرسية كانت أم غير مدرسية ، وسواء كانت امتداداً أم بديلاً للتعليم الأول المقدم في المدارس والكليات والجامعات أو في فترة التلمذة الصناعية ، والذي يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه ، لتنمية قدراتهم ، وأثرها معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية ، أو توجيهها وجهة جديدة ، وتغيير مواقفهم أو مسلكتهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم ، والمشاركة في التنمية الاجتماعية - الاقتصادية والثقافية المتوازنة »<sup>(١٠)</sup>

واستناداً إلى هذا التعريف الشامل لتعليم الكبار فإن الدراسة التكميلية وبحو الأمية والتعليم الأساسي والصفوف المسائية والتعليم بالمراسلة والتربية الأسرية وتعليم العمال والفلاحين وتعليم القوات المسلحة والتدريب أثناء الخدمة والحلقات الدراسية وتعليم المرأة ، كل هذه أنواع من التعليم يشملها تعليم الكبار .

وقد حرصنا على توضيح مفهوم تعليم الكبار لأن معظم برامج تقع في نطاق التعليم غير النظامي . « وكثيراً ما تميل بعض الدراسات إلى حصر تعليم الكبار على شكل التعليم غير النظامي »<sup>(١١)</sup>

### ٣ - خصائص التعليم غير النظامي :

يتبين مما أوردناه سابقاً من تعاريف وأوصاف لطبيعة التعليم غير النظامي وأصاليه ووسائله ، أن هذا التعليم يتميز بأنه :

- يتصف بطابع غير رسمي ، بل هو طابع تلقائي وانتقائي ، على العكس من الطابع المؤسسي العام والمنظوم للتعليم النظامي .

- يتم التخطيط له بأقصى درجات المرونة<sup>(١٢)</sup> . فهو ليس تخطيطاً موحداً شاملاً وإنما هو تخطيط يقتصر على منطقة محددة أو جماعة سكانية معينة ، يُخطط لها مسبقاً ولفترة زمنية محدودة<sup>(١٣)</sup> .

- يتسم بالتنوع الشديد من حيث أهدافه وتنظيماته الإدارية وبرامجه وطرائقه وتعدد ألوان التعلم والتعليم والتدريب التي يوفرها مما يجعله أقدر على تلبية مختلف الحاجات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات والأفراد .

- ذو طابع عملي ، فهو مرتبط بالبيئة ، ووظائفه وثيقة الصلة باهتمامات ومصالح الفئات الاجتماعية والأشخاص الذين يخدمهم .
- أكثر انفتاحا من التعليم النظامي على الحياة ، وعلى دنيا العمل . هذا الانفتاح مع المرونة يمكنه من تحقيق مستوى أرفع من الملاممة مع مطالب الحياة ، ومن التوافق مع التغييرات المتسارعة الحاصلة في سوق العمل والعمالة .
- يخدم الفئات الأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا ، إذ يقدم برامج تعليمية مرتبطة بحوافز تتمثل بمزايا مادية ملموسة تؤثر فيها وتحفزهم من خلال إدراكهم للجدوى الفعلية لهذه البرامج ، كما يجند خريجي الجامعات والاختصاصيين والعلماء والقادة السياسيين الذين يرغبون في التعمق في حقول اختصاصاتهم ومجالات أعمالهم ومسؤولياتهم .
- يتم بالحاضر ، فهو يتمحور حول حاجات المتعلمين وميولهم وظروفهم الآنية ، وحول المشكلات القائمة حاليا في المجتمعات المحلية . فهو إذن ليس إعدادا للمستقبل - بالأساليب البعيدة عن الحياة التي يتبعها التعليم التقليدي - وإنما ينصب اهتمامه على إشباع الحاجات الراهنة بصورة آتية وعلى حل المشكلات حالا مفيدا عاجلا .
- حر . . تتجسد فيه فكرة التعلم والتعليم والإعداد والتدريب غير المقيد بالوقت أو الحيز المكاني أو السن أو المهنة أو العمل .
- يوفر للعاملين به فرصا فريدة للإبداع والتجريب والاختيار والتعلم وتطوير الأساليب الجديدة وتعديل المفاهيم .<sup>(١٣)</sup>

### ثالثا : مكانة التعليم غير النظامي

شهدت العقود الثلاثة الماضية تنامي الوعي بأهمية التعليم غير النظامي ودوره في تنمية الموارد البشرية وجرت حوله دراسات كثيرة تناولت جوانبه الإدارية والتنظيمية والتمويلية والفنية . كتب ألف العديد من الكتب تحدث فيها مؤلفوها عن برامج هذا التعليم ووظائفه ووسائله والهيئات القائمة به وعلاقته بالتعليم النظامي . وصار التعليم غير النظامي يحظى باهتمام كبير من قبل المخططين التربويين باعتباره الاستراتيجية التربوية التي تمكن من الوفاء بمتطلبات التنمية وتحقيق ديمقراطية التعليم .

في هذا القسم من الدراسة ، نشير إلى عدد من الآراء والأفكار والتوصيات التي يعبر أصحابها أفرادا أو مؤسسات ، أو منظمات ، عن مواقفهم تجاه التعليم غير النظامي ، ثم نستعرض أهم العوامل التي دفعت بالتعليم غير النظامي إلى مركز الساحة التربوية ، أو كادت .

ونذكر بأن بعض هذه المواقف والعوامل يرد تحت عنوان تعليم الكبار ، والمقصود به أساسا تعليم الكبار غير النظامي .

## ١ - آراء ومواقف تُعبّر عن أهمية التعليم غير النظامي :

يرى أحد كبار فلاسفة التربية في العالم الثالث<sup>(١٣)</sup> أن تعليم الجماهير غير النظامي أساس الثورة الاجتماعية التي تحرر الإنسان من القهر الاجتماعي والسياسي الناتج عن التركيب الطبقي في المجتمع . فمن خلال هذا التعليم يعي الأميون الكبار ذواتهم ويتعلمون كيف ينظرون لأوضاع مجتمعاتهم نظرة فاحصة ناقدة . وهكذا تنولد لديهم الرغبة ، وتنمو القدرة تدريجياً ليحرروا أنفسهم وأوطانهم . وأن نحو الأمية إذا ما تم بالأساليب الصحيحة يتحول من مجرد اكتساب الفرد لمجموعة من المهارات ، إلى مقام أساسي في تكوين القيم وتطوير العقول وبهذا يصبح التعليم قوة ثورية تعمل على تحقيق مصالح الجماهير المكتوبة .

ويؤكد مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست الأمريكية ، على ضرورة العناية بتطوير التعليم غير النظامي إذ أنه حتى لو تهيأت الموارد الكافية للمدرسة ، فلن تستطيع وحدها أن تتحمل أعباء التنمية التربوية<sup>(١٤)</sup> .

كما يدعوا المجلس الدولي للتنمية التربوية إلى الوفاء بحاجات الكبار للتعلم باعتبار أن ذلك لا يقل أهمية عن سد حاجات الأطفال للتربية ، فالانثان يسيران معا ، ويعتمد أحدهما على الآخر .<sup>(١٥)</sup>

ولما كانت سرعة التغيير في مجتمع ما ، وقدرة ذلك المجتمع على استيعاب ذلك التغيير ، هما في غاية الأهمية بالنسبة لجميع المجتمعات ، وخصوصا بالنسبة للبلدان النامية بسرعة ، لهذا يقول خير آخر مستفيدا من خبرته الطويلة في مجال تعليم الكبار في أفريقيا ، إن الحاجة ملحة لتطوير وتوسيع تعليم الكبار لتنمية القدرة على التكيف للتغيير من جهة ، وعلى المساهمة فيه من جهة أخرى .<sup>(١٦:١٥٠-١٧)</sup>

ومنذ عام ١٩٧٠ ، زاد الاهتمام بالتعليم غير النظامي إلى حد دعا المنظمات الدولية مثل البنك الدولي واليونسيف واليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية وكذلك منظمة الزراعة والتغذية الدولية ، إلى اعتبار التعليم غير النظامي كواحد من أحدث المجالات المفضلة لديها في قطاع التربية . وراحت هذه المنظمات تبحث في التوسع في التعليم غير النظامي كبديل معقول لاستثمار موارد جديدة في التعليم النظامي .<sup>(١٧:١٥٠)</sup>

أما على صعيد المؤتمرات الدولية والإقليمية ، فقد أوصى المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار الذي عقدته اليونسكو في باريس عام ١٩٨٥ ، الدول الأعضاء باتخاذ التدابير الضرورية لتهيئة الظروف المالية والمادية والاجتماعية ، كي يصبح تحقيق ديمقراطية التعليم ، والتربية المستندة بصفة عامة ، وعلى وجه الخصوص تعليم الكبار باعتباره جزءا لا يتجزأ من نظام التعليم ممكنا بالفعل ، وأن تُعَد وتعتمد ، لهذا الغرض ، نصوفاً قانونيا لإقرار إجازات إضافية بالجرم (من أجل التعلم) وتسهيلات مختلفة ، واستمرار التعليم في المدرسة وخارجها ، وتعليم الأطفال وكذلك تعليم الكبار ، وأن تلغى على هذا الأساس ، المتطلبات الرسمية الخاصة بمستوى التعليم السابق تحصيله . . .<sup>(١٨:٤٣)</sup>

وكانت اليونسكو قد رعت ثلاثة مؤتمرات دولية بشأن تعليم الكبار ، عُقدت على التوالي في الينسبر (الدانمارك) عام ١٩٤٩ ، ومونتريال عام ١٩٦٠ ، وطوكيو عام ١٩٧٢ . وتضمن كتاب تعليم الكبار - منظور عالمي ، الذي تم تأليفه بتكليف من اليونسكو ، مراجعة لأهم ما أسفرت عنه تلك المؤتمرات<sup>(١٩)</sup> .

وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في أفريقيا ( ١٩٨٢ ) ، الدول الأفريقية الاعضاء « أن تواصل وتكثف مكافحة الأمية باتباع استراتيجيات شاملة ، تربط بين جهود تعميم التعليم الابتدائي للأطفال واستئصال شائفة الأمية لدى الكبار والناشئين الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم ، مع إيلاء عناية خاصة للفتيات والنساء وسكان المناطق الريفية . » (١٧: التوصية<sup>٢</sup>)

وكان بيان أبوظبي الصادر عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ( ١٩٧٧ ) ، قد دعا إلى . . بذل جهود فائقة لإتاحة التعليم للجميع مع النهوض بنوعيته سواء في إطار التعليم النظامي أو في إطار التعليم غير النظامي مع الاستعانة بجميع الموارد التربوية المتوافرة في المجتمع . كما أنه لا بد من مضاعفة الجهد العربي المشترك لبلوغ هذه الغاية . » (٢٥: ١٨)

وقد أكدت استراتيجية عو الأمية في البلاد العربية ، في إطار المبدأ الثالث : قومية العمل العربي في مجال عو الأمية ، على « أهمية إنشاء مصرف عربي للثروة البشرية والمالية للاستفادة به في هذا الجهد المكثف المطلوب » . (١٧: ١٩)

ولعل في اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء « الاتحاد العربي لتعليم الكبار » (٢٠) ، خير دليل على مدى الأهمية التي أصبح يحظى بها التعليم غير النظامي في الوطن العربي . وتشير الوثيقة التي سجلت وقائع وأبحاث وتوصيات ذلك اللقاء إلى انتشار اتحادات تعليم الكبار في العالم .

## ٢ - أهم العوامل وراء الاهتمام المتزايد بالتعليم غير النظامي :

تتعدد وتشعب الأسباب التي وجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي كركن أساسي من أركان النظام التربوي العام . من هذه الأسباب ما يتعلق بتطور الحياة المعاصرة نفسها ، ومنها ما يتصل بظهور عدد من الأفكار والمفاهيم الحديثة في التنمية وفي التربية ، كذلك منها ما مبعثه الواقع الراهن للتعليم النظامي وما يشوب هذا من مظاهر العجز والقصور ، ونجمل فيما يلي أهم هذه العوامل مصنفة تحت أربعة أبواب رئيسية :

### ٢ - ١ - تطور الحياة المعاصرة وتعهدها :

لقد جعل الإيقاع المتسارع لمنطق الحياة في جميع الميادين ، التغيير سمة العصر الطاغية . فالعرفة الإنسانية تتقدم وتتضاعف بسرعة هائلة وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا ، وسكان العالم يتكاثرون بنسب لم يسبق لها مثيل في التاريخ ، وآمال وطموحات الشعوب تتسع وتتعاظم . لكن هذا الازدهار في الجوانب العلمية للحضارة الرأعنة وهذه الآمال الكبار ، يقابلها تزايد المشكلات من فقر وامية وتنافس ، بل صراعات دموية ، في كل مكان تقريباً بين شعوب العالم ، التي قارب بينها التقدم الهائل في وسائل الاتصال والانتقال ، وياعد بينها ، في الوقت نفسه ، تصادم المصالح والابتعاد عن القيم الخلقية والإنسانية كقاعدة للتعامل بين الأفراد وبين الأمم والشعوب .

كل هذا يفرض اتخاذ تدابير سريعة فعالة على المستوى الوطني بالنسبة لكل دولة وعلى المستوى العالمي ، من أجل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة ومن أجل تلبية الحاجات الأساسية للأعداد المتزايدة من البشر ، وأخيراً ، من أجل تحقيق آمال الشعوب بتوفير حياة كريمة يسودها الأمن والعدالة والسلام .



وأهم تلك التدابير يقع في إطار التنمية البشرية من حيث تنمية وتوسيع القدرة على استيعاب التغير المتسارع والأسهام في توجيهه ، وإعادة التأهيل والتعلم والتدريب في إطار التربية المستمرة ، لكل الأفراد ، التي يجتهد ارتفاع متوسط أعمارهم من جهة وسرعة تقدم وتقادم المعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى ، إذ لم يعدوا اكتسبوا من معارف ومهارات في مراحل مبكرة ، يعني مطالب الحياة المهنية والاجتماعية المتطورة (٢١:٤٠٧) ، وأخيرا من حيث الاهتمام بغرس المثل الروحية والقيم الإنسانية .

## ٢ - ٢ - مفاهيم واتجاهات جديدة في التنمية :

لقد أسفرت تجربة المجتمعات الحديثة في مجالات التنمية ، عن ضرورة التخلي عن المفهوم الضيق للتنمية الذي يقصر هدفها على النمو الاقتصادي ، والأخذ عرضا عن ذلك ، بالمفهوم الواسع لها الذي ينظر إليها على أنها عملية تغيير اجتماعي واقتصادي هيكلي عميق ، وأن هدفها الأكبر هو تحقيق تغيير جذري وشامل في الحياة . من أجل هذا كان لا بد عند القيام بأي نشاط تنموي في أي ميدان من ميادين الحياة . من رؤية علاقة هذا النشاط فعلاً وانفعالا في الميادين الأخرى . وتبدو التربية وسط هذا كله عنصرا مشتركا في كل عملية تنمية اجتماعية كانت أم اقتصادية أم سياسية .

وتبنت معظم بلدان العالم ، خاصة بلدان العالم الثالث ومنها أقطارنا العربية ، التنمية الشاملة كمطلب قومي مصيري ، على أن يكون من أهدافها وخصائصها الأساسية .. (٢٢)

الوفاء بالاحتياجات الأساسية - معنوية ومادية - لكل فئات المجتمع ، خاصة الفئات المحرومة فيه وذلك لتحسين نوعية الحياة .

- الاعتماد الجماعي الوطني أو القومي ، على النفس لتكون تنمية مستقلة متحررة من التبعية .
- مشاركة جميع المواطنين مشاركة فعالة وديمقراطية في تحمل أعباء التنمية على أساس أن الإنسان هو غاية التنمية وهو أداؤها الرئيسية .
- تعزيز الذاتية الثقافية والهوية الحضارية .
- تعظيم الطاقات البشرية وتعبئتها وتطويرها .
- حماية البيئة والحرص على نظافتها والاستثمار الرشيد للموارد الطبيعية .

وفقا لهذا المفهوم الشامل العميق ، تصبح التنمية البشرية محور عملية التنمية بكاملها ونقطة انطلاقها ، ويصبح لزاما على المجتمع أن يوفر الشروط الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي تهيئ فرصا تعليمية متكافئة للجميع صغارا وكبارا ، رجالا ونساء ، في الريف وفي البادية وفي المدينة .

لقد تنبّهت الأوساط الفكرية والتربوية العربية لأهمية التنمية البشرية في تحقيق التنمية الشاملة فكان هذا الموضوع محور دراسات وكتب عديدة واجتماعات وندوات فخرية وعربية ، من أهمها ندوة « تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي

التي عقدتها في الكويت عام ١٩٨٧ ثلاث مؤسسات عربية هامة هي الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية والمعهد العربي للتخطيط بالكويت بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .

### ٢ - ٣ - أفكار متجددة ومبادئ أساسية في التربية :

في مقدمة هذه الأفكار والمبادئ ، مبدأ التربية المستمرة التي تكون الإطار العام والدعم الأساسية التي يقوم عليها التنظيم التربوي الشامل لكل أنماط التعلم والتعليم والإعداد والتدريب ، بكل صورها : نظامية وغير نظامية ولا نظامية وعرضية . إنها تربية تستهدف تحقيق « المجتمع المعلم المتعلم » يتلهم فيها كل إنسان إلى الاستمرار في طلب العلم والإنسان العربي ينبغي أن يكون قدوة في ذلك نمثلاً بقوله تعالى « وقل رب زدني علماً » ، فالإسلام أول شريعة سماوية تنادي ، بقوة وبوضوح ، بوجود التعلم مدى الحياة .

ويتفرع عن هذا المبدأ العام ، أو يتصل به بشكل مباشر ، أو غير مباشر عدد من الاتجاهات والمبادئ الفرعية التي كانت كلها أو معظمها مدار جدل وحوار في المنتديات الدولية . (٢٣: ٥٥٠٠٠٠) ويأتي في مقدمتها ، ما يلي :

- التكامل بين كل أشكال التعليم نظامية وغير نظامية وعرضية .
- تعاون كل الجهات المعنية في تحمل مسؤولية التربية بصورة مشتركة .
- توافر المرونة والانفتاح في كل صيغ التعلم والتعليم والتدريب .
- العناية بمرحلة الطفولة المبكرة - السن ما قبل المدرسة - باعتبارها الأساس في تكوين القيم الخلقية والمواقف والاتجاهات التي تتحكم في السلوك ، وكذلك في تكوين القدرات على التفكير والابداع والتجديد .
- تنظيم العمل التربوي على أساس قدرة الكبار المستمرة على التعلم .
- التركيز على تنمية القدرة على التعليم الذاتي والتقويم الذاتي ، والقدرة على التكيف والمواومة مع ظروف الحياة المتغيرة عامة ، ومع التطورات الحاصلة في دنيا العمل والعمالة ، بصفة خاصة .

بدأ التفكير بمفهوم التعليم المستمر ، أو التربية مدى الحياة ، والمناقشات حولها منذ سنوات طويلة ، لكن تقرير اللجنة الدولية التي شكلتها اليونسكو الذي صدر عام ١٩٧٢ بعنوان « تَعْلَم لتكون » ، كان أول من طرح هذا المفهوم من منظور عملي تستند إليه استراتيجيات التطوير التربوي في جميع البلدان ، المتقدمة منها والتامية على السواء . وقد توجت اللجنة تقريرها بـ ٢١ مقترحاً أساسياً ، تعكس المتضمنات العملية لهذا المفهوم (٢٤) .

### ٢ - ٤ - توجهات قيمة إنسانية وخلقية :

لقد صاحب التطورات الاجتماعية والفكرية والثقافية والسياسية في العصر الحديث ، تطور في النظرات الفلسفية والاتجاهات العقائدية يتمحور معظمها حول قيمة الإنسان وكرامته وحقوقه وحرياته ، مما له انعكاسات هامة على التربية

فكراً وتطبيقاً . ونتيجة لتقييم التعليم من منظور عقائدي زاد عدد المهتمين به من فلاسفة ورجال فكر وعلماء اجتماع وغيرهم (٢٥:١٥٠) أما أهم هذه الاتجاهات أو التوجهات فهي :

## ٢ - ٤ - ١ - تطور مفهوم حق التعليم :

التعليم حق أقرته الشريعة الإسلامية وكان الدعامة الأساسية لازدهار الحضارة العربية الإسلامية . كما أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان . وقد تطور وتوسع مفهوم هذا الحق من مجرد الحصول على فرصة التعليم أساساً إلى الحق في النجاح فيه وتحقيق الأهداف المرجوة منه . ومؤخراً أصدر أحد المؤتمرات التربوية الدولية الهامة إعلاناً تضمن شرحاً وافياً ممتازاً لمفهوم « الحق في التعليم » . نرى من المفيد ذكر ماورد في صدر ذلك الإعلان : (١٦:٧٠)

« أصبح الاعتراف بالحق في التعليم يشكل تحدياً كبيراً للبشرية أكثر من أي وقت مضى ،

ويتكون الحق في التعليم من العناصر الآتية :

- الحق في معرفة القراءة والكتابة .
  - والحق في طرح الأسئلة والتفكير .
  - والحق في التخيل والإبداع .
  - وحق الإنسان في فهم بيئته وفي تدوين التاريخ .
  - والحق في الاستفادة من الموارد التعليمية .
  - والحق في تنمية المهارات الفردية والجماعية .
- ويذكر مؤتمر باريس لتعليم الكبار بأهمية هذا الحق . ،

٢ - ٤ - ٢ - اعتماد مبدأ الحرية في التعلم استناداً إلى الثقة بالإنسان وتقديره كقيمة عليا والاعتزاز بكرامته ، وضرورة فسح المجال أمامه للتعلم دون قيود ، وفي جريسه التفاهم والإخاء والاحترام المتبادل والتكافل الاجتماعي . لأن ازدهار النمو الإنساني يتطلب مثل هذا الجو . ويجد إيفان ايلتش ، وهو من أشهر نقاد التعليم المدرسي ، في التعلم الحر Free Learning ، خير بديل للمدرسة التقليدية التي يطالب بفكها أو إلغائها بسبب مواقفها التسلطية وما تفرضه من قيود كابتة . (٢٥:١٥٣)

## ٢ - ٤ - ٣ - إحياء وتعزيز الذاتية الثقافية :

ويعتبر الحفاظ على الذاتية الثقافية وتعزيز مبادئ الأصالة الثقافية من أهم المبادئ التي يسعى المجتمع الدولي ، عملاً بأرفع منظمة تربوية ثقافية فيه ( اليونسكو ) ، إلى تطبيقها . (٢٦:٢٤١)

ويعتبر هذا المبدأ الركن الأساسي الأول الذي قامت عليه « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وينبغي أن يمثل إحياء القيم العربية الإسلامية الأصيلة ، هدفاً يحتل الأولوية ليس في ميدان التربية فحسب ، وإنما في إطار استراتيجيات التنمية العربية الشاملة » . . لأن أكبر نعمة ورثها العرب عن ماضيهم هي تلك الوحدة الثقافية التي تجمعهم أمة واحدة زاخرة بالقيم الدينية والحلقية الرفيعة . . وهذه القيم هي ، في الحقيقة ، أكبر معين وأعظم مصدر لقوة العرب وتقدمهم » . (١٢: ٢٧)

## ٢ - ٤ - ٤ - التعاون التربوي الدولي :

اعتبار التربية ، بكل نظمها النظامية وغير النظامية ، قضية حياتية مصيرية مشتركة بين البشر في كل مكان ، من هنا فإن من مصلحة دول العالم جميعاً أن تفتتح على بعضها وتبادل المعارف والخبرات والدعم المادي ، وغيرها من الموارد ، لتطوير نظمها التربوية على اختلاف أشكالها وأنواعها .

## ٢ - ٥ - أزمة التعليم النظامي المعاصر :

ساد الأساطير الفكرية والاجتماعية عامة والأساطير التربوية بصفة خاصة ، خلال الخمسينات ، شعور بالتفؤل بقدرة التعليم النظامي على تحقيق الأهداف المطلوبة منه . ومن ثم فقد عقدت على ذلك التعليم آمال واسعة ، خاصة بعد أن اعترفت كل دول العالم بأن التعليم حق من حقوق الإنسان الأساسية وأنه في الوقت نفسه ، حاجة ضرورية يتحتم تلبيتها لأن إشباعها يمثل شرطاً مسبقاً للتمتع بحاجات حيوية أخرى .

لكن هذه الآمال سرعان ما تلاشت أو كادت ، عندما بدأت مسيرة المدارس والمعاهد والجامعات النظامية تنعثر بسبب المشكلات العديدة التي أخذت تواجهها ، مما جعل التعليم يعجز عن تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه من جهة ، ويقصر ، بل يفشل في تهيئة الفرد لمتطلبات التنمية ولسد حاجات عالم العمل والعمالة والتوظيف . ولعل أول من أزعج الستار بقوة وعلى نطاق دولي واسع ، عن مثالب التعليم النظامي وأوجه القصور فيه ، الكتاب الشهير المعنون : « أزمة التربية في العالم : تحليل للنظام » (٢٨) ، الذي خلّص مؤلفه إلى أن رجال السياسة والمخططين قد وجدوا أنفسهم يدررون في حلقة مفرغة - يواجهون طلباً على التعليم يتزايد باستمرار ، وشحة حادة في الموارد ، وارتفاعاً في التكاليف ، وتعاطياً في التفاوت بين الريف والمدن ، واتساعاً في البطالة بين المتعلمين ، ونقصاً في المعلمين المؤهلين ، وضعفاً في الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للتعليم . الخ . .

والمتبع لما كتب وما قيل منذ ذلك الحين ، وقيله ، عن عيوب المدرسة التقليدية ، يجد أن الانتقادات تنصب أساساً على عدم وضوح الأهداف التربوية أو على الأقل عدم توافر الوسائل الملائمة لتحقيقها ، وغلبة الزعرة الموسوعية في حفظ نطاق واسع من المعارف في الوقت الذي تتقدم فيه المعرفة بسرعة ، وأن طرق التدريس الحالية تولد منافسة غير صحية بين المتعلمين ، وأن المعلم هو المسيطر على أسلوب التعليم متجاهلاً مبادئه وأصوله . علم النفس التربوي الحديث . ثم إن المدرسة تتجاهل دور البيت والمؤسسات المجتمعية الأخرى في التربية . (٢٨: ٢٧: ٥)

ولعله يكفي للدلالة على عجز التعليم من الناحية الكمية ، وما ترتب على ذلك من نتائج وخيمة ، أن تشير إلى بعض الأرقام والتعليقات الواردة بهذا الصدد على المستوى الدولي والإقليمي والوطني . ونبدأ بتقرير المدير العام لليونسكو الذي قدمه للمؤتمر العام للمنظمة في دورته الرابعة والعشرين (١٩٨٧) ، عن مشروع برنامج العام الدولي لمحو الأمية ، حيث قال متحدثاً عن « خطورة المشكلة » : « كانت التقديرات تشير في عام ١٩٨٥ إلى وجود ٨٨٩ مليون أمة من الكبار ( البالغين من العمر ١٥ سنة فأكثر ) في العالم يمثلون ٢٧,٧٪ من مجموع السكان البالغين . ويعيش زهاء ٩٨ في المائة من مجموع الأميين في العالم في البلدان النامية . ويتركز « لب المشكلة » في آسيا حيث يوجد ٦٦٦ مليون أمة ، بينما ١٦٢ مليوناً منهم في أفريقيا و ٤٤ مليوناً في أمريكا اللاتينية والكاريبي . . . وظاهرة الأمية أكثر جساماً بين النساء ، إذ تبلغ نسبة الأميات ٣٤,٩٪ مقابل ٢٠,٥٪ بين الرجال وتعيش أغلبية الأميين والأميات في مناطق ريفية ، وفي فقر مدقع في كثير من الأحيان . كما أن معدلات الأمية ترتفع في الأحياء الفقيرة ومدن الصفيح الواقعة في أرباض كثير من مدن العالم الثالث .

ويوجد في البلدان النامية أكثر من ١٠٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ست سنوات وإحدى عشرة سنة ليسوا مسجلين في المدارس . . . وما لم تتخذ تدابير عاجلة لمعالجة الأوضاع فإن هؤلاء الناشئة ممن لم يلتحقوا بالمدارس أو ممن لم يتلقوا فيها سوى تعليم ناقص أو رديء سيصبحون غداً في عداد الكبار الأميين . .

وتشير إحصاءات اليونسكو إلى وجود ٢٠ مليوناً من البالغين الأميين في البلدان المتقدمة ، إلا أن مشكلة الأمية الوظيفية - أي مستوى من القدرة على القراءة والكتابة لا يكفي لمواجهة متطلبات الحياة في مجتمع معقد - هي أوسع نطاقاً من ذلك بكثير وغدت مبعث قلق شديد في عدد متزايد من البلدان . .

وتبين التجربة أنه لا يمكن القضاء على الأمية إلا عن طريق نهج شامل يجمع بين توفير التعليم المدرسي الجيد من حيث نوعيته ومدته لجميع الأطفال كي يمكنهم بلوغ مستوى باقي من القدرة على القراءة والكتابة ، والعمل في مجال عمو الأمية بين صفوف الشباب والكبار خارج الإطار المدرسي (٢٩:٣٠٩)

وفي بداية هذا العقد تدرت نسبة الأميين في أكثر الأقطار النامية ، ما بين ٧٥ و ٩٠٪ من مجموع سكان تلك الأقطار . (١٤:٣٤)

أما عن الأمية في البلدان الصناعية فقد . « لوحظ مؤخرًا ( وكانت هذه الواقعة موضع تعليقات واسعة في صحافة العديد من البلدان الصناعية ) أن الأمية ، أو نسيبها الأقرب « الأمية الوظيفية » Functional Literacy تصيب شريحة واسعة جداً من سكان هذه البلدان - تصل أحياناً إلى ١٠٪ أو تزيد . (٣٠:٤١٥)

وعندما أجرت « هيئة مستوى أداء البالغين » في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة شاملة ، أبرزت نتائجها أن أمريكا واحداً من كل خمسة يُعتبر « عديم الكفاءة وظيفياً » . (٣١)

وتشكو الجهات المعنية في عمو الأمية في كندا من صعوبة تحديد أعداد الأميين بصورة دقيقة ، « فاليانبات الكمية الوحيدة المتاحة تتعلق بالتعليم المدرسي . وبما أنه قد ثبت أنه ينبغي أربع سنوات من الدروس الابتدائية على الأقل

لتمثل مبادئ القراءة والكتابة والحساب ، فإنه يمكننا افتراض أن نسبة مئوية هامة من ال ٧٥٠ ألف كندي الذين تنقص مدة دراستهم عن ٥ سنوات يخشى أن يكونوا أميين كلياً أو وظيفياً ، كما أن نسبة مرتفعة كذلك من ال ٢٩٠٠٠٠٠ شخص الذين أمموا من ٥ إلى ٨ سنوات دراسية يمكن أن يعتبروا أميين بدرجات مختلفة . (٤٤٥:٣٢)

أما واقع التعليم في الوطن العربي وسط هذه الصورة العالمية ، فيتضح من النصوص التالية : فقد سجل كبار المسوّ ولين عن التربية والتعليم في الدول العربية في اجتماعهم في عمان (١٩٨٧) و أن نسبة الأمية في عدد من المنطقة ( العربية ) مازالت تشكل إحدى أعلى النسب في العالم ، مما يوجب مضاعفة الجهود وإنتاج أساليب جديدة في العمل تكفل استئصال شائفة الأمية بحلول عام ٢٠٠٠ . (٩:٣٣)

وفي حزيران / يونيو ١٩٨٨ عقد اجتماع خبراء هول و البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ . وقد ورد في وثيقة العمل الرئيسية لذلك الاجتماع ، أن نسبة القيد الصافية لتلاميذ التعليم الابتدائي والأساسي في البلاد العربية ، لم تتجاوز عام ١٩٨٥ ، ٧٣,٧ ٪ ( ١٠ , ٦٥ لانات ) أما الأمية فكانت نسبتها في نفس العام حوالي ٥٦ ٪ ( ٧٠ ٪ لدى الإناث ) . (٥٠:٣٤)

هذا الفصل الذريع في تحقيق ديمقراطية التعليم على كل المستويات جعل اثنين من كبار التربويين المعنيين بتربية الشباب في المملكة المتحدة ، يصفان موقف التعليم النظامي من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، بالقول « إن تكافؤ الفرص أسطورة جذابة . فهو غير موجود ، ولا يمكن أن يوجد » . (٧٩:٣٥)

كما واجهت المدرسة التقليدية ( النظامية ) نتيجة قصورها الكمي وضعفها النوعي ، انتقادات لاذعة من عدد كبير من المفكرين في ميدان التربية نفسه ومن خارجه ، حتى طالب بعضهم « بموت المدرسة (٣٦) » . كما طالب آخرون بإلغاء المدرسة منادين « باللامدرسية » بسبب ما اتسمت به المدرسة التقليدية من تسلطية وشكلية مفرطة ، وتركيزها على المادة المجردة بدلاً من تركيزها على المشكلات الحياتية ، وإتباعها أساليب التلقين والحفظ والاستذكار بدلاً من التفاعل والحوار ، وتسمكها بإرضاء « السلطة » متجاهلة احتياجات المتعلمين ورغباتهم . (٣٧)

ولا تزال أزمة التعليم قضية مثارة يدور حولها حوار ساخن حتى في أكثر الدول تقدماً صناعياً . ولعل في تقرير « أمة في خطر » الذي أعدته اللجنة القومية للتفوق التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر دليل على ذلك . (٣٨)

و يُلاحظ أن المعتدلين والمتطرفين من النقاد يتفقون ، بدرجة مثيرة للدهشة ، على العيب القائم في نظم التعليم المعاصرة . (٢٩:٥٠)

لهذه الأسباب مجتمعة ، توجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي وازداد دعم المخططين التربويين له بشكل خاص ، كما تعاطف اهتمام الأوساط التربوية به ، بشكل عام ، على أساس أنه قد يكون الدواء الناجع لجميع مشكلات التعليم النظامي والحل الأفضل لازمة التربية الراحنة .

فما هي أنواع برامج التعليم غير النظامي المتواجدة حالياً ، ومامدى انتشارها بين دول العالم ؟ سيكون هذا الموضوع المحور الذي يدور حوله القسم التالي من هذه الدراسة .

### رابعا : أنماط التعليم غير النظامي الرئيسية

قبل أن نتناول تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ببرامجه المتنوعة المتعددة وفقا لمكونات تلك البرامج ( طبيعة المتعلمين وحاجاتهم ، والنشأ الإدارية والمؤسسية ، والوظائف ، والمحتوى ، وأساليب التعليم ) ، نجد من المفيد أن نوضح أولا وبصورة أعمق ، العلاقة بين هذا التعليم والتعليم النظامي ، خاصة وأن التسمية نفسها : التعليم « غير النظامي » منسوبة أساسا للتعليم النظامي . فباستخدام معيار العلاقة بينه وبين التعليم النظامي كأساس للتصنيف ينقسم التعليم غير النظامي إلى ثلاثة أنواع أو أنماط رئيسة<sup>(١٩:٢٢)</sup> ، هي :

#### الأول : التعليم التكميلي : Complementary Education

الذي يقوم بسد النقص في أنشطة المدرسة وفعاليتها التعليمية . والذي تعجز المدرسة عن تقديمه بسبب كثافة أعداد الطلاب المتعلمين فيها ، ونقص الموارد والإمكانات الفنية والمادية التي تتطلبها تطوير نوعية التعليم . فتقوم بعض الأندية والجمعيات وكذلك مواقع العمل والإنتاج ومراكز الخدمة الاجتماعية ، المتوافرة في البيئة المحلية بتقديم برامج رياضية وكشفية ، وزراعية وفنية ، وثقافية ودينية ، تستهدف تكميل أو صقل الأنشطة التي يُحرم منها الطلاب في مدارسهم الاعتيادية .

#### والثاني : التعليم الإضافي Supplementary Education

الذي يضيف إلى ما تعلمه الفرد في المدرسة من معلومات ومهارات ، وينمي فيه اتجاهات إيجابية ، بتوفير خدمات تعليمية إضافية لدعم جهود المدرسة وتعزيزها . كأن تُتاح لخريجي المدارس الابتدائية والمتوسطة فرص الالتحاق ببرامج تجمع بين الدراسة والعمل لتأهيلهم في المجالات الزراعية أو الحرفية أو الخدمية ، أو في التدبير المنزلي ، مع صيغ هذه الأنشطة بصيغة ثقافية عامة تمكّن المتعلمين من التكيف والتلاؤم مع التغيرات الحاصلة في المجتمع وفي سوق العمل . أو يُفسّح المجال أمام خريجي الثانوية العاطلين لتلقي دراسات عليا ، عل أن يعاد النظر في جدول الدراسة الاعتيادي بما يتضمنه من عطل صيفية طويلة ، بحيث يتوزع الدوام فيه توزيعا متساويا خلال العام التقويمي بكامله .

#### والثالث : التعليم البديل أو التعويضي Replacement Education

الذي يوفر أولى فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال في سن الدراسة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة ، ومن الشباب والكبار الذين حرموا من فرص التعليم النظامي لسبب أو آخر وهو لا يُوفّر لهم تعليم أساسي بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب ، مع مهارات عملية بسيطة في الصحة والتغذية والزراعة ، بقصد تمتيعهم الشخصية وإكسابهم خبرات عملية وقدرات تمكّنهم من تطوير بيئتهم الاجتماعية والطبيعية . ويتم مثل هذا التعليم عادة في مراكز التعليم والتدريب الريفي ، وفي أندية ومراكز الشباب ، وفي مشروعات تنمية المجتمع وغير ذلك .<sup>(٢٠)</sup>

يبدو أن مسألة تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، مثلها مثل قضية تعريفه ، تتعرضها بعض الصعوبات والمشاكل ، فقد جرت محاولات عديدة لجمع حالات متنوعة من أشكال التعليم غير النظامي وتحليلها بقصد الوصول إلى

طرق محددة لتصنيفها في مجاميع واضحة المعالم والحدود . من هذه المحاولات مثلا الدراسة المسحية التحليلية التي قام بها المعهد الأفريقي الأمريكي<sup>(٣٩)</sup> ، والتي شملت أكثر من ٨٠ حالة في أفريقيا . ومنها أيضا دراسات مركز تطوير التعليم غير النظامي في كولومبيا في أمريكا الجنوبية .<sup>(٢٠٠٣:٢)</sup>

وقد تبين من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ، أن المدى الواسع لتنوع برامج التعليم غير النظامي وتعدد أشكالها ووظائفها ومحتواها وأساليبها ، يجعل « من المسير وضع حدود دقيقة لمجالات أنشطة هذا التعليم »<sup>(١١:٧)</sup> . فهناك العديد من البرامج والأنشطة مما يمكن أن ينضوي تحت مظلة التعليم غير النظامي كمحو الأمية ( بأشكاله الثلاثة الأبجدي والوظيفي والحضاري أو الثقافي ) ، والتعليم بالمراسلة ، والتدريب الميداني للمزارعين ، وصفوف يوم الإجازة للعاملين الإداريين ، وبرامج تدريب القادة ، والدراسة خلال العطل ، والمحاضرات العامة والدراسات المسائية للعلماء ، ودروس التدبير المنزلي للنساء ، والمدارس الثانوية الشعبية ، ومراكز الدراسات الإضافية في الجامعات ، والمعاهد المسائية ومراكز تنمية المجتمع ، ودورات التدريب المهني ، والجامعات العمالية ، وغير ذلك من فعاليات وبرامج يمكن أن تدخل في نطاق هذا التعليم .

ونظرا لصعوبة إدراج برامج التعليم غير النظامي في مجاميع محددة بدقة ، لكونها تنشأ من أصول ومصادر متنوعة ، كما أنها تسعى وراء أهداف مختلفة ، يفضل بعض المخططين التربويين العاملين في الميدان ، بدلا من الانشغال في عمليات التصنيف المعقدة ، أن يحددوا « المتعضيات المشتركة » التي تستجيب لها هذه البرامج ، ويرون أن أهم هذه المتعضيات يمكن تبويبها في ثلاثة تقسيمات<sup>(٢٠٠٦:٥)</sup> هي :

- الحاجة إلى تأمين خدمات تربوية لجماعات من المتنفعين الشديدي الاختلاف على الصعد الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية ممن يملهم التعليم النظامي . وهذا العامل يحدد الجمهور المستهدف من قبل التعليم غير النظامي .
  - ضرورة الوفاء بمجموعة الاحتياجات التعليمية التي لا توفرها المدرسة بشكل ملائم ، والتي تنشأ عن أوضاع سوق العمل . وهذا المقتضى هو الذي يحدد مضمون الرسالة التربوية .
  - الرغبة في توجيه التنمية التربوية صوب التنظيم المجتمعي ، على أنه الحلية الأساسية للتعبة الاجتماعية والاقتصادية . وهذا المقتضى هو الذي يحكم تنظيم هذه النشاطات .
- الواقع أننا نرى في اتخاذ « المتعضيات المشتركة » كمعيار للتصنيف طريقة مناسبة للتمييز بين مجموعات برامج التعليم غير النظامي ، وإن كان بصورة عامة جدا .

وينصح مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست في الولايات المتحدة الأمريكية بالتخلي عن محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، فهو يرى أنها غير مفيدة لكون أية طريقة تتبع في التصنيف تؤكد على بُعد أو بُعدين من الأبعاد المكونة للبرنامج التعليمي وتهمل الأبعاد الباقية الأخرى . ولهذا فهو يفضل الأخذ « بمنحنى الأبعاد Dimen- sional Approach<sup>(٢٠٠٣:٣٨)</sup> » ، الذي ينظر في طبيعة أبعاد أو عناصر العملية التعليمية ، وفي تفاعلاتها . وهذه الأبعاد



هي : أهداف التعليم ، خصائص المتعلمين ، البنى التنظيمية ، القائمين بالتعليم ، التمويل ، أساليب التعليم ، ومراكز التحكم أو الرقابة . ويؤكد أن مثل هذا النظر الشمولي التكاملي ضروري لعمليات التخطيط السليم .

ونحن نؤيد هذا الاتجاه الشمولي التكاملي ، ونرى أنه رغم ما يعترض محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي من صعوبات ، فإن التخطيط لبرامج هذا التعليم ، يتطلب تصورا شاملا لاستراتيجية تربوية تتضح فيه خصائص ومعالم البرامج المتنوعة ، وتحديد فيه ، قدر الإمكان ، حدودها ومجالاتها ، كما يتم من خلاله توصيف طرقها وأساليبها وأدواتها ، آخذين بنظر الاعتبار دائما ضرورة عمل حساب لكل مكونات البرامج وأبعادها وما يقع بينها من صلات تأثرا وتأثيرا .

وقد تبين لنا نتيجة دراستنا لعدد كبير نسبيا من برامج التعليم غير النظامي ، أن هذه البرامج لا يمكن تصنيفها بصورة دقيقة وفق معيار واحد . إنما يمكن التمييز بينها باستخدام أكثر من طريقة أو أسلوب في التصنيف . وقد اخترنا للتصنيف الذي اعتمدته هذه الدراسة ستة معايير ، أو مداخل ، قد يتفرع عن بعضها مداخل أخرى فرعية . هذا مع التأكيد على أن العلاقات قائمة والتداخل واقع، فيما بين البرامج المصنفة تبعا للمعايير الستة ، داخل كل مجموعة وفيها بين المجموع المختلفة .

وفيما يلي عرض لأنماط التعليم غير النظامي مصنفة وفق المعايير التالية ، وتتخلل هذا العرض أمثلة عن تلك الأنماط في عدد من بلدان العالم :

- ١ - الفئات العمرية المستهدفة .
- ٢ - الحاجات الفردية .
- ٣ - البنى الإدارية وجهة الإشراف .
- ٤ - التنظيم المؤسسي .
- ٥ - الوظائف والمحتوى .
- ٦ - أساليب التعليم .

#### ١ - الفئات العمرية المستهدفة :

بدأنا بهذا المدخل أو المعيار ، لنؤكد أن مجال التعليم غير النظامي يتسع لوضع برامج تعليمية للأفراد والجماعات من كل الأعمار ، بدءاً بمراحل الطفولة المبكرة السن « ما قبل المدرسة » . تلك المرحلة التي نلاحظ ، مع الأسف ، أن المعنيين بوضع برامج هذا التعليم قد أهملوها إلى درجة كبيرة . وركزوا معظم جهودهم ، بل كلها أحيانا ، على برامج تعليم الكبار أساسا ، ثم برامج الشباب . يحدث هذا رغم تأكيد المربين على أهمية التربية قبل المدرسة (١٥٢:١٥١:١٥٠) . وما أثبتته عدد من الدراسات الحديثة الهامة التي أجريت برعاية ودعم البنك الدولي واليونسيف واليونسكو ، عن التأثير السلبي لعانة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، من النواحي الصحية والتغذية ، على نموهم وتعلمهم في مراحل لاحقة<sup>(١٦)</sup> . وتجدر الإشارة هنا ، إلى أن « إعلان هراري » وتوصيات مؤتمر وزراء التربية في أفريقيا<sup>(١٧)</sup> وبيان

أبوظبي» وتوصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب<sup>(١٨)</sup>، قد أكدت على تنمية تعليم الصغار، ولا سيما قبل المدرسي في إطار التربية الأسرية وتنمية تعليم الآباء.

ويمكن تصنيف أنماط التعليم غير النظامي وفقاً للفئات العمرية المستهدفة إلى أربع مجموعات :

#### ١ - ١ - مرحلة السن « ما قبل المدرسة » :

يُراعى في إعداد برامج مرحلة الطفولة المبكرة أن لا يكون المدخل لتلك البرامج تربوياً فقط لا يضع في الاعتبار سوى نمو الطفل فكرياً ونفسياً. بل ينبغي أن تُعنى هذه البرامج بالجوانب الأخرى لنمو الطفل، خاصة تلبية حاجاته في مجالات الصحة والتغذية، في إطار التوعية الأسرية ومشاركة المجتمع المحلي. مما يتطلب تطبيق استراتيجية متعددة القطاعات تشمل التربية التوعوية، والحملات الإرشادية المكثفة، والإطعام المكمل، والتربية الأساسية وتوسيع العناية الطبية. (١٣٨:٤٠٠)

ومن البرامج القليلة المخصصة لهذه الفئة العمرية والتي أشارت إليها بعض مراجع هذه الدراسة : « تجربة مشتركة بين اليونسكو واليونسكو في مجال التربية قبل المدرسية غير النظامية في شيلي »<sup>(١٩)</sup>. استهدفت التجربة إنشاء شبكة من دور الحضنة للأطفال في تجمعات سكنية شديدة الفقر، لم تكن تملك أية وسيلة للتربية قبل المدرسية، وقد لاحظ القائمون على التجربة، أنه حصل خلالها تغير (إيجابي) ملحوظ عند الراشدين (خاصة الأمهات)، فيها يتعلق بمفهومهم للحضنة كوسيلة للاستجابة كلياً لحاجات الطفل في السن قبل المدرسية في جميع المجالات (التغذية والصحة والتربية والنمو الإداري)، وينظرهم إلى أنفسهم وإلى علاقاتهم بالآخرين، وقد تمت تجارب مماثلة في بوليفيا.

وفي السودان، تشير دراسة عن « الحلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرهد بالسودان »<sup>(٢٠)</sup>، إلى أن رياض الأطفال الخمس، التي جرت عليها الدراسة، مؤسسات خاصة بالمجتمع تتولى تسييرها لجان محلية تضم بعض الموظفين والعمال. ولا تدفع إيجاراً للأبنية التي تشغلها. وتشمل برامجها، إضافة إلى الأناشيد الوطنية والألعاب الجماعية الحرة، حفظ بعض آيات القرآن الكريم، ومبادئ الرعاية الصحية والتغذية، وزيارات ميدانية.

#### ١ - ٢ - مرحلة سن المدرسة الابتدائية :

في الهند، في إطار تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي « قامت المؤسسة الهندية للتربية المرتبطة بجامعات مدينتي بمباي وبيونا بتنفيذ « مشروع البحث التطبيقي » في منطقة بون (Pune) »<sup>(٢١)</sup>، مستهدفاً اكتشاف وسائل تشجع المجتمعات الريفية على أن تقوم بنفسها بمشروعاتها التربوية والإيمانية. وقد أدى المشروع إلى إنشاء الصفوف غير النظامية ذات الميقات المخفض بحيث كان على التلاميذ أن يدرسوا ساعتين يومياً على امتداد ٣٠٠ يوم في السنة، على أن تقوم كل مجموعة بتحديد أيام الإجازات والعطل حسب حاجاتها وظروفها المجتمعية. ويمتد البرنامج سنتين، تخصص السنة الأولى لمحو الأمية، ويصاحب تعليم القراءة والكتابة والحساب، اهتمام بتعزيز التقاليد الأخلاقية، والقيم الثقافية المحلية، وتنمية الفضول العلمي والتعاون ورباطة الجأش والثقة بالنفس.

ويتم التعليم ضمن هذا المشروع ، في أماكن وضعت مجانا بتصرف القائمين على المشروع ، وشملت ٣٤ قاعة صف ، و١٦ بيت معلم ، و١٤ معبدا ، و١٣ بيتا خاصا وبعض المرافق . وقد بُذِلَ جهد خاص للحد من سلطة المعلم المصممة بتسميته بهو ( أي أخ ) فيها كانت المعلمات تُسميَنَ تالي ( أي أخت ) . وقد نجح المشروع في تعليم الأطفال خارج المدرسة من فئة العمر ٦ - ١٤ والذين قُدِّرَ عددهم بحوالي ٢٠ ألف طفل . وفي ضوء النتائج الإيجابية للمشروع ، شُجِّعت المجتمعات المحلية على إعداد وتنفيذ خطط تربوية تشمل برامج للأطفال ( وأمهاتهم ) لفئات العمر من ٣ - ٠ ، ومن ٤ - ٣ ، ومن ٦ - ١١ وكذلك للمراهقين والشباب من عمر ١١ - ١٤ ، و١٥ - ١٨ .

وتشير دراسة بعنوان « تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية »<sup>(٤٤)</sup> إلى التربية التي تقدمها مراكز التربية في المجتمعات المحلية لفئات في مختلف الأعمار بما فيها الأطفال في سن المدرسة الابتدائية . وتقوم فلسفة التعليم الأساسي المتكامل فيها على اعتبار « أن التربية والإعداد يتوخيان أولا تأمين التفتح الكامل للإنسان ، بدءاً بإنتاج المنافع الضرورية للمجتمع ، وخصوصاً بتحقيق إنتاج غذائي أوفر . فبملاحقة هذه الأهداف يسهم النظام التربوي في التنمية الحقيقية . . وبهذه الطريقة ، يجب أن يقوم ترابط بين مضمون التربية وحاجات الإعداد في مختلف النشاطات : الزراعية ، وتربية المواشي ، واستثمار الأحراج ، والصيد ، والحرفية ، والصناعة الخفيفة ، والخدمات العامة » (٤٤:٥٠٠)

ويغيد الأولاد في سن المدرسة في هذه المراكز من تعليم أساسي يحفزهم في آن لأنخرط التدريجي في الحياة العامة ، والتربية المستديرة ، والانتقال المحتمل إلى التعليم بعد الابتدائي . وقد يُجمع في هذه المراكز بين طرق التعليم غير النظامي والتعليم النظامي .

### ١ - ٣ - مراحل الشباب المبكر :

« من أحسن الأمثلة على برامج التعليم غير النظامي لهذه المرحلة برنامج الفرص المتاحة للشباب ( Youth Opportunities Programme Y.O.A) . في المملكة المتحدة ، الذي يقدم دورات تدريبية في مشاريع إنتاجية ، ضمن إطار للتأهيل عُرف رسمياً باسم ( Work Experience in Employers Premises WEEPS ) . ويصف مقال : « بريطانيا : التعليم غير النظامي في ظروف بطاقة الشباب »<sup>(٤٥)</sup> هذا البرنامج بشيء من التفصيل ، فيذكر أن الشباب في هذه المراكز يقومون بتجربة جميع الصيغ الممكنة الجامعة بين استحداث أعمال جديدة ، والتأهيل للحياة المهنية والاجتماعية ، والتدريب المهني . وتتعاون إدارات هذه المراكز ، على المستوى الوطني مع « لجنة خدمات اليد العامة » والقطاع الخاص ، لإيجاد فرص عمل للشباب المتدربين فيها .

وفي فرنسا ، أقيم المشروع التجريبي المسمى Action Jeune في مدينة طولون<sup>(٤٦)</sup> ، وهو محاولة للتنسيق بين التدريب ونشاط المجتمع وإقامة مشروع تجاري وعمالة صغيرة .

ويجري في مالي تنفيذ برنامج تدريبي في المناطق الريفية يستهدف إنشاء « مدارس مزارع » يتولى تسيير أمورها الشباب الريفي كجزء من تدريبهم للحياة العملية<sup>(٤٧)</sup> .

## ١ - ٤ - تعليم الكبار :

لما كانت كل الأمثلة تقريبا عن أنماط التعليم غير النظامي التي سيرد ذكرها في هذا القسم من الدراسة هي عن برامج تعليم الكبار غير النظامية ، لذا نجد من المفيد أن نشير هنا - وكمقدمة لتلك البرامج - إلى أهم الدوافع التي تحفز الكبار للدخول في تجارب تعلم نظامية وغير نظامية ، وهي : (٦٨:٥٩)

- الحصول على وضع تعليمي أفضل .
- الاستعداد لوظيفة جديدة .
- الحصول على تدريب حول الوظيفة .
- تحسين المهارات .
- زيادة المعلومات العامة .
- زيادة الدخل .
- اكتساب كفاءة أكبر في أداء المهام والواجبات سواء في البيت أو خارج البيت .
- تحسين وفهم أدواره ( المتعلم ) في العمل والبيت والحياة العائلية .
- تنمية الشخصية وتحسين العلاقات الشخصية .
- تنمية بعض الصفات الجسمانية .
- قضاء وقت الفراغ بطريقة ممتعة ومفيدة .
- الهروب من الروتين .
- مقابلة أناس جدد ومسلّين

ويمكن تقسيم هذه الدوافع الى ثلاثة أنواع رئيسية وهي : المهنة ، والتنمية الشخصية ، والعلاقات الاجتماعية .

## ٢ - الحاجات الفردية :

إحدى الصيغ المقترحة لتصنيف برامج التعليم غير النظامي هي أن يكون ذلك التصنيف تبعاً للحاجات الفردية . ويُعتبر التصنيف الآتي للبرامج التعليمية تبعاً للحاجات الفردية الذي وضع موضع التنفيذ على نطاق واسع ، ملائماً لمعظم الحالات والأحوال : (٤٥)

٢ - ١ - تعليم علاجي : مثل التعليم الأساسي وبحو الأمية - وهو شرط ضروري لإتمام كافة الأنواع الأخرى في تعليم الكبار .

٢ - ٢ - التعليم من أجل التدريب المهني لتحقيق الكفاية الفنية والمهنية . وللتدريب المهني أكثر من غرض : فقد يكون بقصد الإعداد لأول عمل ، أو مهنة يشغلها الفرد ؛ أو التأهيل لعمل أو مهنة جديدة ؛ أو لإعادة التأهيل والتدريب للإحاطة بأحدث التطورات التي تحدث في العمل أو المهنة ، ومواكبة التغيرات الحاصلة فيها .

٢ - ٣ - التعليم من أجل الكفاية المدنية والسياسية والاجتماعية - وتقع ضمنه كل أنواع البرامج التعليمية التي تهدف إلى زيادة المعلومات واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات ذات العلاقة بقضايا تتعلق بالعمل الحكومي ، والشؤون العامة الوطنية والدولية ، والأمور السياسية وأبعاد ومشكلات التنمية الشاملة . . وغيرها .

٢ - ٤ - التعليم لتحقيق الرفاهية الصحية والأسرية والاجتماعية ويشمل جميع أنشطة التعليم التي تستهدف تحسين نوعية الحياة ورفع مستوياتها من النواحي الصحية والأسرية والاستهلاكية وتخطيط العائلة وتربية الأطفال . . الخ .

٢ - ٥ - التعليم من أجل تحقيق الذات : ويضم برامج تعليمية وتدريبية في مجالات الفنون والآداب والموسيقى والمسرح والثقافة الحرة العامة والهوايات المختلفة والمهن والحرف ، لفترات طويلة أو قصيرة . وتستهدف برامج هذه الفئة من الحاجات ، التعلم من أجل التعلم ، دون السعي لتحقيق أي من الأهداف المشار إليها في الفقرات السابقة .

### ٣ - البنى الإدارية وجهة الإشراف :

يمكن أن تصنف برامج التعليم غير النظامي تبعاً لواقع الأجهزة المسؤولة عن هذه البرامج بالشكل التالي : ( ٧ : ١٧ - ٢٢ )

#### ٣ - ١ - برامج تدخل في مسؤولية القطاع العام :

في جمهورية غانا ، مثلاً ، نجد جميع برامج التعليم غير النظامي تقع ضمن مسؤولية وزارة التعليم . كما أن أهداف التعليم غير النظامي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأهداف النظام التعليمي برئته .

وفي فولتا العليا تعمل وزارة التربية الوطنية والثقافة على إعداد وتنفيذ برامج تعليمية غير نظامية في إطار الأولويات التي تحددها الوزارة لمجال التعليم قبل المدرسي . وقد أنشأت الوزارة لهذا الغرض إدارة خاصة ضمن هيكل الوزارة نفسها لتقوم بالدراسات والأبحاث التي تستهدف تكييف فعاليات التعليم غير النظامي لتصبح أكثر ملاءمة مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتنظم بعض الجامعات في كل من الهند والمملكة المتحدة ، برامج للتعليم المستمر مدى الحياة موجهة لمن يرغبون في تحسين مستوياتهم المهنية أو تنمية معارفهم في هذا الميدان أو ذاك .

وفي عدد من الدول التي تتبع نظام التخطيط الاقتصادي المركزي ، كالصين مثلاً ، تقوم المصانع بتوفير فرص للتدريب التقني ورفع المستوى الثقافي للعمال . وتحدد ساعات الدراسة وأوقاتها بحيث تضمن الجمع بين التدريب والعمل بصورة منسقة .

وفي لاوس تقدم برامج تدريب تقني ( على أساس التفرغ ) من قبل الجامعات بالتنسيق مع المؤسسات العامة ، وكان عدد المراكز التي تعمل على هذا الأساس ٨٠ مركزاً عام ١٩٨٤ وبرامجها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنشاطات مواقع الإنتاج والعمل .

وتم في كوريا الديمقراطية تشكيل لجان من العمال والدولة للإشراف على الحملة الواسعة لمكافحة الأمية . وقد حققت تلك الحملة نجاحا كبيرا . ويمكن لمن يتم الدراسة بنجاح في مدارس محو الأمية أن يكمل دراسته في « المدارس الشعبية للعمال » .

وتندرج الحملات الوطنية الشاملة لمحو الأمية في كل من العراق والسودان والكويت والجمهورية العربية اليمنية ، ضمن هذا الإطار من التنظيم الإداري . إذ تنوّل الحكومات - وزارات التربية عادة - تنظيم وتنفيذ وتمويل وتقييم مثل هذه الحملات .

### ٣ - ٢ - برامج يتولى القطاع الخاص تنظيمها وتطويرها :

لقد أهمل القطاع العام إلى درجة كبيرة وفي معظم البلدان النامية خاصة ، التعليم قبل المدرسة ، نظرا لأن هذه البلدان تعطي التعليم الابتدائي أو الأساسي الأولوية في تخصيص الموارد المتاحة وهي محدودة عادة . لهذا نجد برامج التعليم قبل المدرسي تقع في معظمها في نطاق فعاليات المنظمات التطوعية ، وفي مقدمتها الجهات الدينية والجمعيات الأهلية والخيرية والأفراد ، مستخدمة في ذلك طرائق التعليم غير النظامي ووسائله . وقد . . تأثرت فرق البحث التابعة للمجلس الدولي للتنمية التربوية ( ICED ) في الدراسات التي أجرتها ، إلى حد كبير بتوسع مجال التعليم الذي تقدمه هيئات ريفية (تطوعية) خضعت بالذكر منها المعابد البوذية ، والمساجد الإسلامية ، والكنيسة القبطية في أثيوبيا ، (٥ : ١٥)

### ٣ - ٣ - برامج يجري تسييرها محليا بمشاركة المجتمع .

ترتبط نشاطات مثل هذه البرامج باحتياجات ومشكلات البيئة المحلية ، ويقوم المجتمع المحلي بإنشائها وتمويلها وتسييرها . مثل « برامج التعليم الأساسي » و « محو الأمية » و « محو الأمية الوظيفي » : و « تنمية المجتمع » و « الإنعاش الريفي » وغيرها . ولكون هذه البرامج مفتحة على البيئة فهي مناسبة للمتطلبات التعليمية والاجتماعية لمختلف الفئات الاجتماعية . ويندرج ضمن هذه الفئة برنامج « فرق بوتسوانا Botswana Brigades » وبرنامج « بوليتكنيكات القرية في كينيا (Kenya Village Polytechnics) » (٢ : ٤٣) . كلا البرنامجين يؤكدان على تعلم القراءة والحساب والكتابة وبعض المهارات الزراعية والحرفية ومهارات التدبير المنزلي .

### ٣ - ٤ - برامج ذات إدارة مختلطة :

تضم هذه البرامج تشكيلة كبيرة من الأنشطة التعليمية التي يتولى دعمها ماديا وتنظيمها وتسييرها أكثر من جهة - القطاع العام ، والقطاع الخاص ، والروابط والجمعيات المختلفة ، والطلبة والتلاميذ أنفسهم ، فمن الأمثلة على هذه البرامج مشروع الـ Action Jeune في فرنسا و « مدراس مزارع » في مالي اللذان أشرنا إليهما سابقا .

وقتل « المراكز الصحية الجماعية » في أندونيسيا غمطا آخر للإدارة المختلطة وتقوم هذه المراكز بنشاطات تعليمية لتوعية الناس وتشجيعهم على اتباع القواعد الملائمة في السلوك في مجالات الصحة العامة والنواحي الشخصية ، وتعلمهم كيفية تطبيق هذه القواعد .

ومشروع اكوادور للتعليم غير النظامي الذي بدأ عام ١٩٧١ ، هو مشروع مشترك بين وزارة التربية والتعليم في اكوادور ومركز التربية الدولية التابع لجامعة ماساجوست ، وكان تمويله من خلال هيئة التنمية الدولية التابع للحكومة الأمريكية . ويركز المشروع على التعليم الوظيفي باستخدام قوى عاملة دون المستوى المهني وباستعمال مواد تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها في الميدان . (١٣ : ١٢)

#### ٤ - التنظيم المؤسسي :

عندما تكون السلطات العامة ملتزمة سياسيا بمبدأ التربية المستمرة ، تقوم بتنظيم وتمويل أنشطة تعليمية متنوعة ومتعددة تستهدف فئات عمرية مختلفة . وتنطلق هذه الأنشطة عادة من مبنى كبير أو مجمع للمبانى واحد ، وبهذا تنشأ مؤسسات ( بعضها بمبادرات أهلية أو محلية ) ، « تبدو أكثر ملاءمة لتولي مسؤولية تقديم خدمة عامة على أسس عريضة » ، من أهم هذه المؤسسات ما يلي : (٥ : ١١٤ - ١٢٤)

#### ٤ - ١ - مدرسة المجتمع المحلي : Community School

التي توجد في الغالب في المدن الصغيرة وفي القرى ويشتمل بعضها على مدارس لكل الأعمار والبعض الآخر على المدارس العليا فقط . وتكون صلة المدرسة وثيقة بالمجتمع المحلي وتتركز برامجها حول مشكلاته وحاجاته ، وإضافة إلى الدوام الهاري ، تفتح أبوابها مساء وفي العطلات الأسبوعية وخلال الإجازات . ويعتبر الكبار ، كالفصغار ، استخدام مباني المدرسة وإمكاناتها أمراً طبيعياً ، وكلما دعت الحاجة لذلك . وإلى جانب الدراسات الأكاديمية تقوم في المجتمع المحلي أنشطة اجتماعية وثقافية وترفيهية ، وعبادة ، ودار حضانة ، وحماس سباحة .

وتوجد أمثلة عن مدارس المجتمع المحلي في أقطار عديدة ففي جمهورية تنزانيا المتحدة برهنت مراكز التعليم الاجتماعية ( وهي غطت من انماط مدرسة المجتمع المحلي ) التي أنشئت في إطار برنامج وطني عام ، كيف تستطيع المدرسة عندما تتبنى نهجاً غير نظامية ، أن تلعب دوراً مباشراً وأتياً في خدمة القضايا التي تتصل بكرامة الإنسان وبقائه ، وتعتبر مدارس المجتمع المحلي في تنزانيا قلب النظام التعليمي برمته<sup>(٤٦)</sup> . كما يوجد مثل هذه المدارس في لاوس والفلبين والولايات المتحدة الأمريكية ويوغسلافيا .

#### ٤ - ٢ - معهد المجتمع المحلي : Community College

في الولايات المتحدة الأمريكية<sup>(٤٧)</sup> استخدم هذا المصطلح كمصطلح مدرسة المجتمع المحلي ، لأول مرة . والاختلاف الرئيسي بين الاثنين أن المعهد - أو الكلية كما يسمى أحياناً - يقدم خدماته لمن تركوا المدرسة النظامية فقط . ووظيفته الرئيسية تقديم دورات التدريب المهني والفني للشباب الذين يرغبون في العمل في الصناعة أو التجارة . كما يقدم مساقات دراسية للحصول على شهادات عالية قبل الجامعية لمدة سنتين عادة ، لتخفيف الضغط على الجامعات . يضاف إلى ذلك أن هذه المعاهد - أو الكليات - تنظم برامج لتعليم الكبار . وكثيراً ما تدمج فيها البرامج التعليمية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والصحية ، وبرامج الشباب والكبار . ونجد مثل هذه المعاهد في كل الدول المتقدمة تقريباً .

وبالنسبة لمنطقتنا العربية ، قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام ١٩٨٠ بتطوير معاهد المعلمين والمعلمات ، إلى « كليات مجتمع »<sup>(٤٨)</sup> تقدم برامج دراسية لمدة سنتين بعد شهادة الثانوية لإعداد الفنيين في مجالات المهن التعليمية ، والهندسية ، والتجارية ، والطبية المساعدة ، والزراعية ، والاجتماعية وبالإضافة إلى ذلك ، تقدم برامج التعليم المستمر . لقد أصبح يطلق على كليات المجتمع « كليات الشعب » « الكليات الديمقراطية » و « كليات الفرص » . وجميع هذه التسميات تشير إلى أنظمة التعليم اللانظامية ( غير النظامية ) ، وسهولة الدخول إلى الكليات وإلى الأساليب العملية والمواقف التعاونية ، والتركيز على قيمة الفرد وتنمية المجتمع .<sup>(٤٨ : ٣)</sup>

#### ٤ - ٣ - مراكز تعليم الكبار المتعدد الأغراض :

تقدم هذه المراكز برامج متنوعة الأغراض من ثقافية واجتماعية ومهنية لمختلف الفئات الاقتصادية والاجتماعية . ويكون التركيز فيها على الحاجات الوظيفية النفعية . وتتصل برامج هذه المراكز اتصالاً مباشراً باحتياجات المجتمع المحيط بها . وبسبب بعضها تاهيلاً سريعاً لأشخاص يمكنهم من التكيف بصورة أفضل للتغيرات الحاصلة في المهن التي يمارسونها أو التي يرغبون في الدخول إليها . وبعض هذه البرامج يقدم لفئات اجتماعية محرومة تعيش في زحام المدن الكبرى أو في الأرياف .

في بومباي بالمهند أقيم عام ١٩٦٧ ، أول مركز لتعليم الكبار المتعددة الأغراض ومنها انتقلت الفكرة إلى مدن أخرى<sup>(٤٩)</sup> . وقامت الحكومة في كوبا عام ١٩٧١ بالتمويل الكامل لمركز جديد متعدد الأنشطة ، وفي مدينة نانسى في فرنسا يمثل المركز الجامعي للتعاون الاجتماعي والاقتصادي أحد المراكز المتعددة الأغراض (١٢٢ : ٥) كما أقيم مركز لخدمة العمال في مدينة حلوان في ضواحي القاهرة يمكن أن يعتبر مثلاً آخر على تعليم الكبار متعدد الأغراض .

#### ٤ - ٤ - الجامعات العمالية :

في يوغسلافيا تعتبر الجامعات العمالية من المعاهد الرائدة في تعليم الكبار وقد خرجت هذه الجامعات الشعبية إلى الوجود نتيجة قرار أصدرته الحكومة اليوغسلافية بمنح العمال إدارة المصانع . وقد تضاعف عدد هذه الجامعات في تلك البلاد حتى بلغ حوالي ٤٥٠ جامعة قبيل عام ١٩٨٠ ( ١٢٢ : ٥ ) .

وتتراوح الدورات الدراسية التي تنظمها الجامعات العمالية بين التعليم الأساسي وبين الحصول على درجة علمية عالية . ويتنوع محتوى هذه الدراسة عن طريق تشخيص حاجات كل دارس ، والمهارات الوظيفية التي يحتاج إليها في ممارسة مهنته . فهي تتيح إلى جانب التدريب المهني ، نطاقاً واسعاً من الدراسات الأكاديمية . ويمكن أصالة الجامعات العمالية في الدرجة العالية من سيطرة العمال ، والتركيز على ربط مضمون الدراسة بالحاجات المهنية والحاجات الأخرى للدارسين ؛ وتنوع طرق التدريس المستخدمة ؛ والمراجعة المستمرة لجميع الأنشطة ؛ وفوق الكل اختيار موقع المباني وسط دنيا العمل » (١٢٤ : ٥)



وفي جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية ، تحتل تجربة « الجامعة في المصنع » مكانا أساسيا في نظام التعليم الذي يسمح للطلّاب بالعمل بعض الوقت . وفي هذه التجربة يسمح لمن حصلوا على دبلوم المدرسة الثانوية العليا بمتابعة مسافات ( كورسات ) دراسية تستغرق من أربع سنوات إلى ست ، يصبحون بعدها مهندسين مؤهلين أو أخصائيين في المجالات التي يختارونها . ( ٧ : ١٩ )

#### ٥ - الوظائف والمحتوى :

تشمل هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي نطاقا واسعا جدا من البرامج والأنشطة المتنوعة التي عرفت في مختلف أقطار العالم ، خلال الستينات والسبعينات ، حينما ازداد الوعي بضرورة تطبيق مضامين التربية مدى الحياة لتلبية حاجات تربوية متنوعة ، وحل مشكلات اجتماعية متعددة . من هذه الأنماط : « محو الأمية » ، بأشكاله الثلاثة : الأبجدي والوظيفي والحضاري أو الثقافي ، « تنمية المجتمع » ، « التعليم الأساسي » ، « التدريب المهني » على اختلاف مستوياته ، « تعليم الكبار المستمر » ، انفتاح الجامعات على المجتمعات المحلية ، التعلم من أجل التعلم ، « الثقافة الحرة » . الخ . وتناول فيما يلي بعض أهم هذه الأنواع ، اذ لا يتسع المجال للتحدث عنها جميعا :

#### ٥ - ١ - محو الأمية الوظيفي Functional Literacy

ظهر مفهوم محو الأمية الوظيفي ، بعد محو الأمية الأبجدي ، كأسلوب أفضل لمعالجة مشكلة الأمية في إطار متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فهو يربط بين تعلم القراءة والكتابة والحساب وبين التدريب والتأهيل المهني في مختلف قطاعات الإنتاج والعمل . ويتم تخطيط وتنفيذ برامج محو الأمية الوظيفي عادة ضمن مشاريع أو برامج التنمية الشاملة وهذه أمثلة مختارة من برامج محو الأمية الوظيفي :

في كندا يقوم المعهد المسمى Frontier College<sup>(٣٧)</sup> بعمل رائد وصل إلى أقاصي المناطق النائية فقد تمّ برامج التعليم المتحدّي Community Education حيث يقوم مهنيون بخدمة بعض الفئات السكانية المحرومة ، مثل الأشخاص الذين يعيشون في أحياء الفقر حول المدن ، وسكان المناطق النائية ، والمعاقين عقليا وجسديا ، وسجناء سابقين . الخ . . هذا بالنسبة للمجتمع الكندي الناطق بالانكليزية . أما داخل المجتمع الكندي الناطق بالفرنسية ، فقد تطورت منذ نهاية الستينات حركة الجمعيات في مجال محو الأمية الوظيفي حيث يتم محو الأمية بصورة رئيسية في إطار الورش والمعامل . يضاف إلى ذلك أنه في عدد من المدن الكندية أجريت تجارب لمحو الأمية باللغة الأم ، على مستوى المجتمعات المحلية الاثنية ، خاصة خلال النشاط الذي تبذله « إدارة الخدمات للأقليات الجدد »<sup>(٣٨ : ٣١٩)</sup> .

وفي أسبانيا يقوم مجلس التربية والعلوم التابع لمنطقة الأندلس<sup>(٣٩)</sup> بنشاطات واسعة لمحو أمية الراشدين . وقد حدد المجلس أن على برنامج تعليم الكبار الذي يقوم به ، أن يملا وظيفة رياضية : (١) أنه محكوم بنظرة إلى الحياة تجعل الإنسان محورا للعمل التربوي ، وهذه وظيفة إنسانية ؛ (٢) يجب أن يشجع على الوعي بواقع البيئة والنظر إليها بفكر ناقد بقصد تطويرها ، وهذه وظيفة نفسية اجتماعية ؛ (٣) أن يكون أداة نفسية - اجتماعية - اقتصادية للفرد والمجموعة

البشرية ، وهذه وظيفة نفعية (٤) يجب أن يكون عنصر تعميق للثقافة الذاتية ، وهذه وظيفة استرجاع للهوية أو الذاتية . (٥٠ : ٤٣٦)

ونجد من أبرز الأمثلة على هذا النمط من التعليم غير النظامي ، ما قامت به الحركة البرازيلية لمحو الأمية الممثلة فني مؤسسة MOBRAF<sup>(٥١)</sup> التي أنشئت عام ١٩٦٧ . في ذلك الوقت كان عدد الأميين الكبار حوالي ١٨ مليون من مجموع السكان الذي كان حينذاك ١٠٠ مليون . واستهدفت الحملة تخفيض نسبة الأمية من ٣٣٪ الى ١٠٪ أو أقل ، في عشر سنوات . ولقد تبنت الحركة مفهوم محو الأمية الوظيفي في إطار مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة كمنطلق لجهودها الرامية للقضاء على الأمية كأول خطوة أساسية لتحديث المجتمع البرازيلي . وقد برهن النجاح الذي حققته مويرال على أنه عندما تلتقي العوامل السياسية والمالية والاجتماعية المناسبة ، يمكن توفير فرص تعليمية ملائمة لجميع المواطنين .

وفي نفس العام الذي بدأت فيه مويرال عملها بالبرازيل ، قامت حملة مماثلة في مالي<sup>(٥٢)</sup> ، حددت هدفها الاستراتيجي في ضوء الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلاد حيث كانت نسبة الأمية ٩٠٪ بين السكان . ويتمثل هدف الحملة في توفير فرص محو الأمية الوظيفي لبعض الكبار في قطاعات الإنتاج . وتألفت الوجبة الأولى من المستهدفين في الحملة ، من ألف مزارع وعشرة آلاف عامل على أساس أن تنمية هذه الموارد البشرية ينجم حركة التنمية الشاملة ، ولكون شحة التمويل لا تسمح بتقديم الخدمات التعليمية المكثفة لأعداد أكبر من الأميين . ومن ميزات تجربة محو الأمية في هذا البلد الأفريقي المسلم ، التركيز على البعد الثقافي وذلك باستخدام اللغة الوطنية في برامج محو الأمية وخاصة البامبارا .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه في بورما يقوم طلبة الجامعات في شهور الإجازة الصيفية بالمشاركة في فرق محو الأمية ، وذلك تطبيقاً للاتجاه الذي يهتم على الشباب الذين حصلوا على امتياز التعليم في معاهد التعليم العالي والجامعات ، أن يقوموا بواجبهم تجاه الذين هم أكبر منهم سناً ممن حرّموا من فرص التعليم . وتعتبر هذه المشاركة بمثابة تدريب هؤلاء الشباب ، وقد تمتد إلى إعدادهم ليصبحوا مدرسين في مجال تعليم الكبار بصفة دائمة . (٥ : ٢١٥)

وفي الصين أيضاً ترك عدد كبير من كبار المهنيين والعمال اليدويين المهرة بيوتهم في المدن ، لكي يقوموا بمحو أمية الكبار في الكومونات الريفية في أرجاء هذه البلاد الواسعة . (٥ : ٢٠٨)

ونشير أخيراً إلى عدد من برامج محو الأمية الوظيفي في الأفطار العربية<sup>(٥٣)</sup> ، ففي العراق قامت وزارة التربية بحملة وطنية شاملة للقضاء على الأمية « باعتبار أن ذلك ضرورة لرفع مستوى الجماهير لمواجهة مشكلات العصر وأداء دورها الطبيعي في بناء المجتمع الديمقراطي الاشتراكي الموحد واعتبار العلم جزءاً لا يتجزأ من التنمية القومية » . وقد استهدفت الحملة نحو أمة حوالي مليونين ونصف من المواطنين - رجالاً ونساءً - بين عمري ١٥ - ٤٥ سنة ، خلال ثلاث سنوات . وشملت برامجها تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، والتدريب المهني ، والتنمية الثقافية والاجتماعية ، والتربية الوطنية والقومية والإنسانية ، وقد أعلن رسمياً في مطلع عام ١٩٨٧ عن نجاح الحملة .

وقد تبنت السودان في حملتها الوطنية الشاملة لمحو الأمية الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار . واعتبرت الحملة مدخلا للتغلب الحضاري . واستهدفت نحو أمية أربعة ملايين من المواطنين جُلهم في عداد القوى العاملة .

كذلك في الكويت ، اعتبرت الحكومة « نحو الأمية مسؤولية وطنية تهدف إلى تزويد المواطنين الأميين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا مما يجعلهم أكثر قدرة على الإسهام في النهوض بأنفسهم وبالمجتمع ومواجهة متطلبات الحياة » .

واختارت الجمهورية العربية اليمنية مخط الحملات الشاملة المخططة لمحو الأمية الذي « لا يستهدف فقط الإلمام بمهارات الاتصال بل يربط ذلك بتزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات ذات المردود على حياتهم العملية ، وذلك من خلال التكامل بين نحو الأمية الأبجدية وبرامج الإرشاد الزراعي في المناطق الريفية ، والثقافة العامة ، والتثقيف الصحي ، والتربية الإسلامية ، والتدريب على المهارات الأساسية المهنية . . . والمهارات النسوية ( تدبير منزلي ، تفصيل وخياطة ، ورعاية طفل . . الخ » .

#### ٥ - ٢ - تنمية المجتمع :

تطلق هذه التسمية على الجهود المنظمة التي ترمي إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع كله استنادا إلى مبدأ الاعتماد على الذات ومشاركة الناس أنفسهم بالأنشطة التي تستهدف تطوير مجتمعاتهم . بل يبدأون هم بالمبادرة في مثل هذه الأنشطة وإن لم يفعلوا تُستخدم ، في إطار التعليم غير النظامي ، أساليب ذات طابع إنساني وتربوي واجتماعي إيجابي ، لاستشارة مهمهم وإيقاظ وعيهم بضرورة التغيير نحو الأفضل . وتشمل تنمية المجتمع تطوير جميع نواحي الحياة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وسياسيا : في الصحة ، وفي التعليم ، وفي الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الخدمات بأشكالها المتعددة ، ويعتبر هذا النمط من أنماط التعليم غير النظامي ، من أكثر أنواع هذا التعليم فعالية ، نظرا لأنه لا يكفي بأن يتعلم الناس نظريا ، بل يرشدوهم ويساعدوهم على التطبيق العملي لما يتعلمون . وقد انتشر هذا التعليم بصورة متعددة خاصة في البلدان النامية .

مثال ذلك ما يقدمه « المعهد المختلط للمساعدة الاجتماعية إيماس » في كوستاريكا<sup>(٦)</sup> . فقد أنشئ هذا المعهد في عام ١٩٧١ ، في إطار سياسية التنمية الاجتماعية ، من أجل المساعدة على تحقيق هدف « إيجاد حل لمعضلة الفقر المدقع الذي يعاني منه البلد » ، وينص نظام إيماس التأسيسي على أن المعهد « ينبغي أن يركز في جميع مناهجه على إعداد الأشخاص وتربيتهم وعلى جهد وعمل المتفاعلين أنفسهم » . وتغطي برامج إيماس مجالات التثقيف ، والمساعدة الاجتماعية ، والورش والمساكن الشعبية ، وتنظيم وحفز خدمات المجتمع الريفي وأعمال التجفيف . ويمتد نشاط المعهد إلى المستوى الوطني العام مما يبرهن على نجاحه في المساهمة بتنمية المجتمع .

وفي إطار أنشطة « فرق بوتسوانا » و « بوليتكنيكات القرية في كينيا » التي سبقت الإشارة إليها ، تقوم المدارس الابتدائية بانتهاج أساليب غير نظامية تستهدف ترقية المجتمع بتزويد الأهالي بالمعارف والمهارات الفيدة وبالانتماءات

السليمة . وتوفر فرصاً تدريبية - وزراعية وحرفية - للشباب الذين يتسربون من المدارس الابتدائية التقليدية مستخدمة في ذلك مدربين من البيئة المحلية نفسها .

وتعتبر هيئات الإرشاد الزراعي من أنجح الهيئات العاملة في ميدان تعليم الكبار ، حيث أنها تسعى إلى تحقيق هدف عملي هو تحسين الكفاءة في الزراعة ، لا لمجرد زيادة الغلة الزراعية ، بل باعتبار الزراعة أحد أوجه الحياة الأساسية في الريف . فبذل الجهود للوفاء بالاحتياجات الاجتماعية والثقافية ، إلى جانب الاقتصادية ، للفلاحين وأسره . وتضرب خدمات الإرشاد الزراعي التي تقدمها الأقسام الإضافية في عدد كبير من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية أطيب الأمثلة على الخدمات المفيدة التي يمكن أن تساهم الجامعات عن طريقها بتنمية المجتمعات الريفية خاصة .

### ٥ - ٣ - التعليم الأساسي المتكامل :

يكون التعليم الأساسي المتكامل القاعدة المشتركة لتربية كل المواطنين وذلك بتزويدهم ، على الأقل ، بالحد الأدنى الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين مفيدين لأنفسهم وأسره وللآخرين . ويركز التعليم الأساسي على توعية الأفراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم . ويفيد من أنشطة هذا التعليم فئات عديدة خاصة منهم من لا تسمح لهم الظروف باستكمال دراساتهم في مراحل أعلى ، أو من حرموا من أولى فرص التعليم أصلاً . وفيما يلي استعراض سريع لتجارب بعض البلدان في نطاق التعليم غير النظامي الأساسي والتي تنطبق عليها في الوقت ذاته صفة التعليم الوظيفي باعتبار أن التعليم الأساسي ، لكي يكون نافعا فعلا ، ينبغي أن يتسم بالوظيفية .

في تايلاند قامت وزارة التربية عام ١٩٧٠ بوضع برنامج لتخطيط حياة الأسرة وتطويرها باسم مشروع « تاي - خت - ين » ( ١٢ : ٤٨ - ٦٥ ) ، وسُجل للبرنامج هدفان فوريان هما : تشجيع الفلاحين على قبول المستحدثات في حياتهم اليومية ، وتعليمهم المهارات الفنية . ويعني التعبير « خت - ين » ( أن تكون قادرا على التفكير ) ، فالبرنامج يستهدف تنمية القدرة على التفكير النقدي وعلى حل المشكلات . « فالتحليل الجاد للمشكلة وإيجاد الحل لها ، وليس التسليم للقدر ، هو الأساس والجوهر لفلسفة « خت ين » . »

ويؤكد البرنامج أن الحلول يجب أن تكتشف بواسطة المتعلمين أنفسهم وأن لا تفرض من قبل المنهج عليهم . وقد استخدمت في هذا المشروع وسائل عملية مستحدثة عدة ، « كالوحدات التعليمية القصيرة » ، « وتصميم الصورة / المناقشة » ، « وحافظه الأوراق المفككة Looseleaf Folders » . وقد شجعت الطرق المنظمة المرننة التي طورت من خلال مشروع تاي - خت - ين ، قيام مبادرات مماثلة في مشروعات أخرى للتعليم الأساسي والوظيفي والتربية الأسرية ، تضمنت برامج تعليمية غير نظامية تبنت أساليب تتمركز حول حل المشكلات . من أبرز هذه المبادرات « حركة تعمير الريف » في الفلبين ، ومشروع « التربية الأسرية المتكاملة » في أثيوبيا ، وبرامج « لجنة التقدم الريفي » في بنجلاديش ( ١٢ : ٦٦ ، ١٤٣ ، ١٤٤ ، ١٤٦ )

ويندرج ضمن هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي البرامج الثمانية حول الحياة الاقتصادية والاوضاع الأسرية ، التي طورها الجهات المعنية في الحكومة التركية بمساعدة المرشد المقيم « من التربية العالمية World Education » والتي استخدم فيها أسلوب « القصص مفتوحة النهايات » كاستراتيجية أساسية ( ١٢ : ٧٧ ) .

كما تنظم غيانا برامج تعليمية غير نظامية مختلفة في إطار التعليم الأساسي المتكامل حيث تشمل هذه البرامج محو الأمية ، والتربية الاجتماعية ، والثقافة الصحية ، والتربية الأسرية ، والتدريب المهني والحرفي . وتقدم هذه البرامج للكبار وأيضاً للشباب ممن لا يتابعون دراستهم بالتعليم النظامي . ( ٧ : ١٩ )

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ عام ١٩٧٢ ، مشروع لتعليم الكبار بتمويل من قسم برامج تعليم الكبار في وزارة التعليم الأمريكية ويستهدف المشروع تقديم تعليم أساسي متكامل باستخدام طريقة الاستبصار والتفاعل "The Apperception - Interaction Method (AIM)"

« وهي الطريقة التي تبدأ بتحديد موضوعات حول مشكلة من مشاكل الحياة اليومية للمتعلمين . وتُعد المواد التعليمية المجتمعة حول هذه الموضوعات في شكل حوافظ أو ملفات كل منها يحتوي على أربعة أوراق مفكوكة ، مع صورة مثيرة في المقدمة ، ومشكلة مفتوحة في النهاية وفي شكل مسرحية أو قصة في الداخل ، وعند استخدام كل صورة يربط المتعلمون بين مشاعرهم وخبراتهم وبين الصورة ( استبصار ) . أما بعد ذلك - وأثناء المناقشة الجماعية - فهم يكتشفون معاً مشكلة معينة معروضة في الحكاية أو القصة ( تفاعل ) » ( ١١ : ٨٠ ) . يلي ذلك اكتشاف البدائل المتاحة لحل المشكلة ، من قبل المتعلمين أنفسهم وبمساعدة المدرسين .

وقبل الانتقال الى النمط التالي - «التدريب الفني والمهني» ، نحسن الإشارة إلى أن هناك سمات مشتركة عديدة بين البرامج المصنفة ضمن الأنماط الثلاثة السابقة : عموماً الأمية الوظيفية وتنمية المجتمع والتعليم الأساسي المتكامل ، بحيث يمكن في حالات كثيرة أن يصنّف نفس البرنامج في نطاق أكثر من واحد من هذه الأنماط .

#### ٥ - ٤ - التدريب المهني والتقني :

إن أبرز أنماط التعليم غير النظامي في إطار التعليم المستمر وأولقها صلة بالتنمية وأسرعها استجابة لمتطلبات سوق العمل المتطورة ، بل لمطالب الحياة كلها المتغيرة بإيقاع سريع ، هو التدريب ، وإعادة التعليم والتأهيل . إذ أن هذا التدريب المستمر على فترات قد تقصر وقد تطول ، وبين حين وآخر في حياة الفرد المهنية وكذلك حياته الشخصية والاجتماعية ، يعمل على تطوير قدراته وإكسابه المعارف والمهارات والمواقف الفكرية والنفسية اللازمة لمزاولة مهنة أو ممارسة عمل أو القيام بخدمة اجتماعية معينة ، بكفاءة وبإخلاص .

هذه الأهمية البالغة للتدريب المستمر ، تحتم توفير التعليم والتأهيل والتدريب ، على أساس تكراري ، خاصة بالنسبة للتدريب المهني والتقني بالذات . وذلك بتطبيق صيغ مرنة يتوافق فيها العمل مع التعليم والتدريب ، كصيغ « التعليم المتناوب » أو « التعليم التعاوني » أو « التعليم المتناوب » ،<sup>(٥٤)</sup> بحيث يدخل الفرد إلى الدورات التدريبية ،

ويخرج منها ، ثم يعود إليها ، وفقا لحاجاته المهنية وظروفه الشخصية والاجتماعية . وهكذا يتوافر التعليم والتدريب مدى الحياة وعمل أساس " Plug in — Plug-out " . على حد تعبير توفلر (٢١ : ٤٧) .

وبالمقابل ، لا بد من توافر فرص العمل نفسها ، إذ ما فائدة أن يتدرب الفرد مهنيًا ويبقى عاطلا . وقد تواترت الشكوى ، وما زالت من بطلاة الخريجين والمتدربين في كل مكان . إذ أن الشباب حتى في بلد متقدم صناعيا كبريطانيا يتدرب ، ثم يعاود التدريب ، ويبقى مع ذلك ينتظر فرص العمل سنوات دون طائل (٣٥ : ٨٧) . فالعمل والتعليم ( بما فيه التدريب وإعادة التأهيل ) ، هما الركيزتان الأساسيتان للتنمية في أي مجتمع . وقد صار الفكر التنموي الحديث - عالميا وعربيا - ينظر للتنمية الاقتصادية على أنها بالدرجة الأولى والأهم « . . . توفير فرصة عمل منتج لكل فرد في سن العمل ، والسعي الجاد نحو تحقيق العدالة الاجتماعية ، وتمكين كل مواطن في المشاركة الفعالة في توجيه مجتمعه وتطوره ، ومن هنا تأتي العلاقة الحيوية التضاعلية بين الكفاية والعدالة والمشاركة الاجتماعية والديمقراطية ضمن إطار النظرة الواسعة العميقة للتنمية » ( ٥٥ : ٣٥٤ ) .

أما أشكال التدريب المهني فهي عديدة ، منها الطويلة المتخصصة والتي تُقدم المستويات العليا منها بالجامعات ؛ ومنها الدورات التشغيلية التي يلجأ إليها عادة الممارسون في الميادين المختلفة ولفترات قصيرة قد لا تتجاوز الأسبوع ، أو حتى عطلة نهاية الأسبوع ؛ ومنها البرامج الأساسية القصيرة التي تقدم للفلاحين ، وريبات البيوت ، وموظفي الإدارة المحلية ، والمرشدين الزراعيين ، والمتطوعين في الخدمة الاجتماعية ؛ كذلك منها البرامج الحرة العامة التي يلتحق بها من يرغب في اكتساب المهارات في اللغة وأنواع الفنون كالموسيقى والنحت والرسم أو في قضايا تتعلق بالاقتصاد والسياسة والمشكلات الاجتماعية .

لكن معظم الدورات المهنية تتركز أساسا في قطاعي الصناعة والزراعة ، وتوجد مثل هذه الدورات بصورة وبأشكال متنوعة وعلى نطاق واسع جدا في البلدان المتقدمة صناعياً كما توجد أنواع منها في البلدان السائرة في طريق النمو .

ويشارك في إعداد وتمويل وتسيير برامج التدريب المهني والتفني جهات عديدة :

الحكومات والجامعات والصناعات الكبيرة وبيوتات المال والمعامل والمزارع ومراكز الخدمة وغيرها . ويكفي للدلالة على ازدهار التدريب المهني في الدول الصناعية وأثره في تقدم تلك الدول ، الإشارة إلى أن « من أهم أسس نجاح المعجزة اليابانية لجوء الشركات فيها إلى تعليم وتأهيل كوادرها على نطاق واسع ومتجدد ومستمر » ( ٥٥ : ١٢٨ )

وقد أصبح التدريب في كثير من المهن إلزاميا في عدد متزايد من العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإنجلترا وألمانيا الاتحادية والاتحاد السوفيتي وفنلندا . وفي دول العالم الثالث مثل الهند وزامبيا ( ٥ : ٢١٤ )

وتوجد في البلاد العربية أشكال متعددة من التدريب تتراوح بين التلمذة الصناعية وبرامج التعليم المستمر في الجامعات . وإن كانت هذه الأخيرة لا زالت محاولات في بدايتها ، نأمل أن تنمو وتتسع ، مثل برامج التعليم المستمر في

الجامعة التكنولوجية في العراق ، ومركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الكويت ومعهد الدراسات الإضافية في جامعة الفرجة . ومن المعروف أن التدريب في المنطقة العربية بحاجة إلى تطوير على جميع المستويات .<sup>(٩٤)</sup>

#### ٥ - ٥ - الثقافة الحرة :

في كل مجتمع يمتاز بالحياة والرغبة المستمرة بالتقدم والتوصل إلى آفاق أرحب علمياً وأدبياً وفنياً ، نجد أعداداً كبيرة من الأشخاص متلهفين للاستزادة من الثقافة العامة ، أو المعرفة المتخصصة ، أو تنمية هواياتهم الفنية الإبداعية ، أو التعمق في فهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية من أجل امتلاك القدرة على المساهمة في إيجاد حلول لها ، أو كل هذا معاً . .

مثل هذا الاتجاه أو الدافع لا يرثه الفرد بيولوجياً بقدر ما يكتسبه بالتنشئة الصالحة والخوافز التي يولدها المجتمع المعلم والمتعلم ، بكل أفراد ومؤسسته ، ذلك المجتمع الذي تستهدف التربية المستمرة تحقيقه في كل مكان .

وقد تنبه العديد من الدول إلى ضرورة إتاحة الفرص وإفساح المجالات الواسعة أمام كل المواطنين ، وبصرف النظر عن الجنس أو الإمكانات المادية أو المنزلة الاجتماعية ، لترقية مداركهم وتنمية مواهبهم الفكرية والأدبية والفنية والعملية ، على أساس أن المجتمع القادر على المساهمة في الحضارة الإنسانية هو المتعلم الذي لا تحكر المعرفة والمهارات فيه نخبة مميزة أو فئة محظوظة ، بل تكون فرص التعلم والتثقيف في كل المجالات ، مهيأة ومفتوحة أمام كل الناس .

وقد نجحت القيادات السياسية والاجتماعية والتربوية في بلد متطور مثل الاتحاد السوفيتي ، في إثارة الوعي الشعبي وزيادة الاهتمام في الآداب والموسيقى والفنون والعلوم لرفع المستوى الثقافي العام . وذلك عن طريق الجامعات الشعبية ومراكز المحاضرات وبيوت التربية السياسية وقصور الثقافة والمسارح والمكتبات والنوادي .

كما يعتبر نجاح الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة دليلاً أكيداً على رغبة الكثيرين في تطوير مهاراتهم وتوسيع مداركهم وآفاق ثقافتهم ، لأغراض وظيفية نفعية أو للدراسة الجامعية من أجل الدراسة نفسها وحبا للعلم لذاته .

ومثل الاتحاد السوفيتي والمملكة المتحدة دول عديدة أخرى سارت على هذا الدرب مؤمنة بأن الهدف النهائي لكل الآمال والطموحات بشأن تعليم الصغار والكبار في إطار التربية مدى الحياة ، هو تحقيق « مجتمع التعلم الفاعل » . الذي يسعى لتقويم المعرفة وتنميتها ونشرها ، بالمثل الروحية والقيم الخلقية فكراً وسلوكاً . مجتمع لا تسود فيه المادة على الروح ولا الروحية على الإنسانية .

#### ٦ - أساليب التعليم :

من خلال استخدام أساليب التعليم كميّار أو كأساس لتصنيف أنماط التعليم غير النظامي تتجلى بوضوح الميزات والخصائص الإيجابية لهذا التعليم ، مقارنة بالتعليم النظامي ، أكثر مما تجلت عند استخدام أي من المعايير أو الأسس الخمسة السابقة . فالتعلم الذاتي الحر المستقل من جهة ؛ والصيغ الديمقراطية لتعليم الجماعات الصغيرة من جهة أخرى ؛ والآفاق الرحبة التي كشف عنها التعلم عن بعد والتعليم المفتوح من جهة ثالثة ؛ تجسد كلها ما يتميز به التعليم

غير النظامي من مرونة ، وانفتاح ، وتنوع ، ومشاركة : وانطلاق ، وتجارب مع الحياة ، واحترام لقيمة الإنسان وحرية ، وثقة بإمكانات تطوره .

ومن الطبيعي أن تعدد طرق وأساليب وأدوات التعليم غير النظامي وتنوع ، تبعاً لاتساع نطاق برامج وأنشطة هذا التعليم المتعددة لتنوع المتعلمين وحاجاتهم لأنواع التعلم وصيغه فيها ، وليس ثمة طريقة تستطيع وحدها تلبية جميع الحاجات التعليمية وحل مشكلاتها في سياقاتها التنموية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة . بل هناك تشكيلة واسعة من الطرائق يمكن للكبار ، كما يمكن لمعلمي الكبار - والصغار - ، أن يختاروا منها ما يرونه ملائماً لحاجة أولظرف معين ، وما تمكنهم الموارد المتاحة من اقتنائه أو استخدامه منها .

وهكذا نجد ان تلك الطرق والأساليب والأدوات تنوع بين اسلوب التعلم الذاتي المستقل ، والتدريس المباشر بين المعلم ومجموعة من المتعلمين ، إلى استخدام العينات البصرية والسمعية ، ووسائل الاعلام الجماهيرية : من مادة مطبوعة وصحافة مراسلة ، ومن إذاعة وتلفزيون وأقمار صناعية ، إلى وحدات التدريب المنقلة ، ثم إلى العروض التي تقدمها إدارات الإرشاد في القطاعات المختلفة .

وعند النظر في هذه الطرق والأساليب مجتمعة ، نرى أنها تنقسم من حيث الجوهر ، إلى نوعين رئيسيين :

**النوع الأول :** الأساليب التي تركز على تعلم الفرد تعلماً ذاتياً مستقلاً إلى أقصى حد ممكن ، أو تعلمه داخل مجموعات مع متعلمين آخرين ، يكون لكل مجموعة عادة معلم أو أكثر . ويسمى هذا النوع « الأسلوب المصغر Micro Approach . أو « التعليم عن قرب » .

**النوع الثاني :** الأساليب التي تستخدم في حالة وجود مسافة بعيدة بين المتعلم ومصدر التعليم ( مراكز أو مؤسسات التعليم ) . ويدعى هذا النوع « الأسلوب الكبير Macro Approach أو التعليم عن بعد » .

وفيما تبقى من القسم الثالث من هذه الدراسة نستعرض أنماط التعليم غير النظامي في مجال التعليم عن قرب أولاً ، ثم في مجال التعليم عن بعد :

#### ٦ - ١ - التعليم الذاتي :

وهو الأسلوب الذي يدرس فيه الطالب وجده مستعينا بمواد مطبوعة ، أو مذاعة ( بالصور أو بالضرورة ) ، أو مسجلة على أشرطة معدة مسبقاً . وقد أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي ضرورة حيائية إذ « ان تفجر المعرفة والتقدم الهائل للتكنولوجيا المصغرة قد أبرز أهمية تعليم الطلاب كيف يتعلمون وكيف يسترجعون المعلومات ، بدلاً من أن يتعلموا وقائع وحق مهارات سرعان ما يتخطاها الزمن . فلنحتاج الدراسي مهذب بالتقدم المتسارع بحيث يفقد كل مغزاه » . (٥٧)

وقد أصبح بمقدور الاتصال الجماهيري ( الصحافة ، الإذاعة ، التلفزيون ، الحاسبات الالكترونية ، الأقمار الصناعية ) ان تلعب دوراً كبيراً في نقل المعلومات بدقة وبسرعة متجاوزة حاجزي المكان والزمان . وهذا معناه ،



أنه عندما تتوفر للدارس مثل هذه التسهيلات يستطيع أن يتعلم بمفرده في البيت ، أوفى عمل العمل ، أوفى مكتبة عامة ، أوفى مركز تعلم خاص . ويكون حراً إلى أقصى الحدود . في أن يقرر توقيت البدء ببرنامجه التعليم ، ومدة الاستمرار فيه ، وموعد تركه أو العودة إليه ، وفقاً لرغبته وظروفه .

وتشجع بعض نظم « التعليم المفتوح » التعلم الذاتي والتقييم الذاتي : مثل نظام « الدراسة بالتعاقد » المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل كلية امباير ستيت بنيويورك وكلية ولاية منيسوتا وكلية المجتمع بغيرمونت . وتتنص أهداف الكليات « أن العقيدة الأساسية التي تقوم عليها هو أن الغاية الحقيقية للتربية هي خلق متعلم يواصل تعليمه مدى الحياة بالتوجيه الذاتي وملتزم بتحقيق الامتياز في تعلمه ، كما تقول أهداف كلية منيسوتا ، والمتوقع من أي حاصل على درجة علمية من هذه الكلية أن يصبح إنساناً كاملاً ( وليس مجرد شخص علم بك من المعارف ) ، قادراً على مواصلة تعلمه والتعبير عن وعيه الاجتماعي ، وإظهار كفاءة مدنية وتربوية ومهنية ، وأن يصبح نشطاً في المجتمع ويقظاً لديه استجابة للتغيرات التي تحدث حوله » (٥٨: ٨٧).

#### ٦-٢- التعليم في مجموعات صغيرة أو حلقات الدرس :

عرفت مؤسسات التعليم النظامي وكذلك برامج التعليم غير النظامي في أمريكا الشمالية وفي البلدان الاسكندنافية ، نظم التعليم في مجموعات صغيرة منذ وقت طويل (١٦١٠) وثبت تأثير التعلم ضمن الجماعة على تغيير الاتجاهات والسلوك وتحريك طاقات الفرد واستثارة التفكير وخاصة التفكير الناقد ، وعلى تصحيح الأخطاء .

وقد توصلت إحدى الخبرات في ميدان التعليم غير النظامي المعروفة على مستوى دولي ، نتيجة خبرتها العملية الطويلة خلال فترة إرساء مفاهيم وأساليب وتقنيات التعليم غير النظامي ، خاصة في المجتمعات النامية ، واثرت تطبيقاتها لاستراتيجيات التعلم في مجال تعليم الكبار قامت هي بصقلها وتطويرها عن طريق الاحتكاك والتجريب ، توصلت هذه الخبرة إلى عدد من التوجهات الإيجابية بشأن تنظيم وتسيير حلقات الدرس نذكر فيما يلي أهم هذه التوجهات : (١٢: ١١٧-١١٨)

- الراشدون في المناطق الريفية أكثر قبولاً للأفكار الجديدة إذا فهموها في سياق حاجاتهم وإذا كانت متفقة مع ظروف حياتهم .
- التعلم الفعال يحدث بسهولة أكثر عندما تكون هناك دوافع قوية للتعلم . القوة الدافعة تحتاج إلى أن تأتي من القنوات الداخلية وليس فقط من الاهتمامات أو الحوافز الخارجية .
- إن طاقة الفرد على المساهمة في التطور تقتضي أن يكون قادراً على تعديل الأوضاع القيعية ، وأن يتخذ القرارات المحسوبة ، وأن يتحمل مسؤولية العمل . إن الخبرات التعليمية يمكن أن تنظم بطريقة خاصة بحيث تحقق الاتجاهات ، والقدرات ، والسلوك .

- إن الخبرات التعليمية يمكن أيضا أن تساعد الفرد على تغيير الطريق الذى يستخدمه بنفسه ( مثلا ، من السلبية إلى الإيجابية ، من التردد إلى الثقة ، من الروتين إلى الابتكار ) وهذا هدف أساسي للنمو .

- إن الوسط الثقافي والاجتماعي للكبار الريفين يمكن أن يكون عائقا قويا وحاسبا يمنع الفرد من أن يكون قادرا على اختيار البدائل . ولا يحتمل أن يحقق النفع هذه الأهداف المتطورة ، إلا إذا تعامل مع الجماعة ، والخلفية ، والوضع العقلي ، والسياق الاجتماعي بطريقة متكاملة ..

وقد استخدم أسلوب المجموعات الصغيرة هذا في التجارب والمشروعات والبرامج التى ورد ذكرها ضمن أنماط

محو الأمية الوظيفي ( الفقرة : ٥ - ١ في أعلاه ) ، وتنمية المجتمع (٢-٥) والتعليم الأساسي المتكامل . (٣-٥)

### ٦- ٣ - التعليم عن بعد :

يستخدم مصطلح التعليم عن بعد . « للدلالة على أي نظام للتدريس والتعليم يكون فيه الطلبة بعيدين عن مدرستهم لعظم الفترة التي يدرسون فيها » . (١٥:٥٩) ويمثل التعليم عن بعد محاولة لإيصال الخدمات التعليمية إلى الفئات التي لا تستطيع الوصول أو الحضور شخصيا إلى مؤسسات ومراكز التعليم . وتستخدم في هذه المحاولة وسائل متعددة تتراوح بين المادة المطبوعة من ناحية والبرق عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى . وتأتى بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والهاتف والتلفزيون والأشرطة السمعية المصورة والحاسبات الالكترونية .

ولما كان التوسع في التعليم - النظامي وغير النظامي - وكذلك تحديثه يتطلب أموالا طائلة لم تعد معظم الحكومات قادرة عليها ، لهذا يتحتم المخططون التربويون في جميع البلدان لاستخدام أساليب التعليم عن بعد باعتبار أنها أقل كلفة ، بناء على الافتراضات الآتية : (٢٣:٥٩)

- يمكن التعليم عن بعد عددا قليلا من المدرسين من الوصول إلى أعداد كبيرة من الطلبة .
- لا يتطلب التعليم عن بعد بناء مدارس جديدة من أجل تحقيق التوسع ، إذ أنه يمكن الاعتماد على الاستفادة من الوقت المتوفر في استخدام الأبنية والأجهزة الموجودة فعلا .
- يساعد التعليم عن بعد الطلبة على التعلم بينما يواصلون كسبهم بحسبهم .
- وأخيرا وليس آخراً يستطيع التعليم عن بعد أن يحقق وفرا كبيرا ، فعند إعداد المواد التعليمية ولدى استقرار النظام ، يمكن للمزيد من الطلبة أن يلتحقوا بالدراسة وبكلفة طفيفة ، فكلما زاد عدد الطلبة نقصت كلفة الطالب الواحد .

لقد فتحت الثورة في وسائل الاتصال ونقل المعلومات آفاقا واسعة أمام التربية لإيجاد صيغ جديدة في طرق التعلم والتعليم . وبفضل هذا التطور التكنولوجي انتشر استخدام أسلوب التعليم عن بعد على نطاق واسع في برامج التعليم غير النظامي :

وهذه أمثلة عن استخدام وسائل التعليم عن بعد في أنشطة وبرامج التعليم غير النظامي في عدد من أقطار العالم ، هذا مع العلم أن كثيرا من هذه البرامج تستخدم أكثر من وسيلة واحدة من تلك الوسائل عادة .

#### ٦ - ٣ - ١ - التعليم بالمراسلة :

يقصد بهذا الأسلوب أن الدروس تُرسل مكتوبة إلى الطلبة عن طريق البريد فيقوم الطلبة بدراستها ويؤدون التمرينات والإجابة على الأسئلة التي تتضمنها ، ثم يعيدونها بالبريد إلى مصدر إرسالها .

فمنذ سنين طويلة بدأ التعليم بالمراسلة في اليابان في إطار الدراسة لبعض الوقت من أجل حصول الطلبة على مؤهلات معترف بها فوق سن التعليم الإلزامي . أما على المستوى الجامعي فقد جاء التعليم بالمراسلة في وقت متأخر نسبيا ومع ذلك كان حوالي نصف الطلاب عام ١٩٧٣ يدرسون عن طريق المراسلة . ومن أهم أسباب نجاح هذا الأسلوب في اليابان أن نظامها البريدي مضبوط وفعال للغاية . (٦٠)

وفي نطاق « الجامعة المفتوحة في بريطانيا » تُرسل معظم مواد الدراسة عن طريق البريد وتتضمن هذه المواد سلسلة من الكتب المقررة كُتبت خصيصا لهذه الغاية ، تدعمها ملاحظات تذايع عن طريق الراديو والتلفزيون .

أما في المكسيك فقد بدأ عام ١٩٧٦ برنامج الجامعة المفتوحة في « المعهد البوليتكنيكي الوطني ويعمل البرنامج بمنحة من الحكومة ومن مدخلاته من بيع المواد العلمية ومن رسوم الطلبة . وهو يقدم ، عن طريق المراسلة ، دراسات في الاقتصاد والتجارة الدولية والعلوم والتكنولوجيا ، للأشخاص الذين لا يستطيعون المواظبة على الحضور بشكل منتظم ، وكذلك لأولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم بالنظام التقليدي . (٦١)

وفي الاتحاد السوفيتي ودول شرق أوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا ونيوزيلندا ، ارتفع حجم الدراسة بالمراسلة بصورة مذهلة . (١٧٠:٥)

وكذلك بالهند بدأت جامعة نيودهي برنامجا في التعلم بالمراسلة منذ عام ١٩٦٨ يقوم حاليا بتقديم خدماته لآلاف الطلبة سنويا .

ولما كان من المشكلات الرئيسية في تطبيق وسائل التعليم عن بعد ، شعور المتعلمين بالوحدة أو بالعزلة ، وللتغلب على هذه المشكلة تُنظَّم للطلبة ، بين حين وآخر ، لقاءات في مراكز قريبة من أماكن تواجدهم حيث يلتقون وجهًا لوجه مع أساتذتهم أو مساعدي الأساتذة . كذلك أوجدت « منتديات الاتصال » حيث يجتمع المستفيدون من

برامج التعليم عن بعد ، في مجموعات صغيرة بحضور معلم أو مرشد في « نوادي الاستماع » إن كانت الوسيلة إذاعة ، وفي « نوادي المطالعة » إن كانت صحافة وفي « نوادي المشاهدة » إن كانت البرامج عن طريق التلفزيون .

### ٦- ٣- ٢ - الصحافة :

تستخدم الصحافة الريفية ( صحيفة القرية ) في أنماط التعليم غير النظامي بقصد المساعدة في تطوير الحياة في الريف أو في المناطق النائية . من ذلك ماتم في شيلي ، حيث نظم برنامج للاستفادة من الصحافة - ومعها الإذاعة - في تنشيط التنظيم التعاوني وتعزيز الإعداد الفني والاجتماعي للريفيين . فقد تقرر أن تنشر أسبوعياً معلومات عن الزراعة والأساليب الزراعية في جريدة « لانسيرا » وهي أوسع الصحف انتشاراً على الصعيد الوطني . ثم استعُض عنها فيما بعد بإصدار مجلة شهرية بعنوان « على الطريق المستقيم » صممت لمعالجة موضوعات محددة تتصل بحاجات ومشكلات الفلاحين والمزارعين ، ويدعمها برنامج إذاعي عنوانه « سكة المحراث »<sup>(٦٦)</sup> ، وقد نجح البرنامج في حمل مختلف المنظمات على التعامل مع وسائل إعلامه من مجلة وإذاعة وكراسيس .

وفي الصين استخدم الحزب الشيوعي الصيني جماعات مناقشة الصحف والمجلات « نوادي المطالعة » كوسيلة لنشر المذهب ولتعليم كوادره الحزبية وأعضائه الجدد على مدى أكثر من خمسين عاماً . وبعد أن تم للحزب السيطرة على البلاد في عام ١٩٤٩ ، بدأت الصين تستخدم « جماعات الدراسة » وسيلة لضمان الولاء السياسي وتعزيز الجهود الانمائية . وتقرأ المادة المطبوعة وتناقش من قبل الجماعات التي تضم متعلمين وأمينين ، ورجالاً ونساء ، حضريين وريفيين ، وتدور المناقشات استناداً إلى المادة المكتوبة في الصحف ، حول أهداف مجتمعية مشتركة مثل القضاء على الحشرات والسباحة في الأنهار ، وتنظيم الأسرة ، وتكوين التعاونيات الزراعية . (٦٧:٤٦٦)

أما في أفريقيا فقد بدأ عام ١٩٣٣ نشر صحيفة باللغة القومية في روندا موجهة إلى سكان الريف . وفي عام ١٩٥٥ صدرت صحيفة ثانية لنفس الأغراض ، ثم انتشر استخدام الصحافة في التنمية الريفية بعد ذلك في كل من ليبيريا والنيجر وساحل العاج والسنغال وغيرها . وتعتبر الصحف في البلدان الأفريقية صحفاً من وإلى الريفيين أنفسهم . (٦٨:٤٧٦)

### ٦- ٣- ٣ - الإذاعة المسموعة : الراديو :

أكدت التجارب في البلدان المتقدمة صناعياً والبلدان النامية على السواء ، القيمة الكبيرة للبرامج الإذاعية في إنجاح حملات محو الأمية . وكذلك في كسر طوق العزلة عن المتعلمين في المناطق النائية . وتنظم الاستفادة من هذه البرامج بتكوين خلايا أو مراكز استماع الإذاعة في المناطق الريفية حيث تستطيع مجموعات من الريفيين الاستماع إلى برنامج إذاعي مدته ساعة عادة تتبعه مناقشات لمدة ساعة أخرى ، بإشراف معلم القرية . وفيما يلي عرض لبعض تلك التجارب :

في كندا تقوم الإذاعة بدور حيوي في التنمية الريفية فقد أدخلت منذ عام ١٩٤١ برامج إذاعية أعدت خصيصاً للفلاحين تحت عنوان « ندوة الريف »<sup>(٦٩:١٧٨)</sup>

وفي أفريقيا افتتح المعهد الأفريقي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية عام ١٩٦٢ ، في أيدجان عاصمة ساحل العاج بهدف تقديم برامج إذاعية لمحرومية الفلاحين . وقامت بعد ذلك برامج مماثلة في بورندي والكاميرون وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وأثيوبيا وزائير ، وتدعم البرامج الإذاعية عادة بموضوعات مكتوبة ومعينات بصرية تزود بها مراكز الاستماع ، ومن أنجح مشاريع الإذاعة التربوية في أفريقيا ما تقدمه وحدة إذاعية مركزية في غانا من برامج للفلاحين والصيادين ونسائهم - بهدف تحسين مهاراتهم المنزلية - وتبث البرامج على شكل « مجلات » و « نصت » إليها المستمعون في مجموعات صغيرة يشرف عليها القادة المحليون الذين يعملون كحلقة اتصال بين البرنامج ومستعميه .

هذا وقد أصبحت مساهمة الإذاعة في تقديم الخدمات التعليمية على أنواعها تقليداً واسعاً واسع الانتشار في أمريكا اللاتينية . ومن أحسن الأمثلة على ذلك « مؤسسة العمل الثقافي الشعبي » في كولومبيا أكبر (ACPO) التي تبث دروساً يومية مستخدمة إذاعة « سوتانتدا » للفلاحين في المناطق الجبلية النائية وكذلك لأطفالهم الذين لا يستطيعون دخول المدارس الابتدائية . وتدعم هذه الدروس بكتب منهجية ووسائل تعليمية تقرأ وتناقش في اجتماعات الدارسين تحت إشراف رواد نوادي الاستماع ، ويشمل برنامج أكبو الإذاعي التربوي دروساً في الأبجدية والحساب والصحة والاقتصاد والعمل الزراعي والقيم الروحية . وتمثل أكبر مؤسسة خاصة تحول نشاطاتها ذاتياً (١٩٦٢:٦٠٠:٦٢٠) .

### ٦ - ٣ - ٤ - الإذاعة المرئية : التلفزيون :

مع أن التلفزيون وسيلة ممتازة وممتعة للتعلم إلا أن مشكلة استخدام التلفزيون ذات بعدين : الأول كيفية دمج البرامج التلفزيونية في الحطة الشاملة المتكاملة للعملية التعليمية ، والثاني ارتفاع كلفة توفير أجهزة استقبال للمشاهدين . ومع ذلك انتشر استعمال التلفزيون في التعليم النظامي وفي التعليم غير النظامي ولما على نطاق أضيق من نطاق استخدام الإذاعة المسموعة ( الراديو ) .

فقد أنشئت في تايلاند عام ١٩٧١ « جامعة Ramkhamhaeng » . وتعتبر أكبر جامعة من نوعها في العالم ، لتتبع فرص التعليم الأكبر عدد ممكن من خريجي المدارس الثانوية ، مستخدمة محاضرات صيفية تنقل بواسطة الدائرة التلفزيونية المغلقة ويساندها ملخص عن الدروس يذاع عبر ٤٤ محطة إذاعية منتشرة في البلاد . (١٩:٦٠)

وفي ساحل العاج يقوم مشروع التلفزيون التربوي ببث برامجه إلى المدارس السائية للكتاب ، وإلى ٢٠٠ ألف منزل من المنازل التي يقتني أصحابها أجهزة استقبال ويقع معظمها في المناطق الحضرية . ويقوم معلمو المدارس الابتدائية بقرائة التعليمات الخاصة بهذه البرامج ليساعدوا المتعلمين الكتاب في الاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن . (١٩٥٠:٦٣)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يلاقي البرنامج المعروف باسم Sesame Street الذي تُرجم إلى العربية ( أفتح يا سمسم ) ، إقبالا كبيرا من قبل الكتاب ، رغم أنه موجه أصلا للأطفال . ويتضمن هذا البرنامج معلومات مفيدة وإرشادات تربوية يُعبر عنها بصورة غير مباشرة من خلال مسرح للعراس ، وصور متحركة ، ومواقف روائية قصيرة ، ونكات ، ويصاحب ذلك كله موسيقى تصويرية لطيفة . (١٩٦٣:٢٣٤)

### نظم التعليم المفتوح والتعليم عن بعد :

تحقيقاً لمبدأ ديمقراطية التعليم بتوفير فرص تربوية متكافئة ؛ وتلبية لحاجات الأفراد الذين قد تمنعهم ظروف الحياة والمكان والعمر والوقت من مواصلة الدراسة النظامية ؛ وتطبيقاً لمبدأ التربية المستمرة مدى الحياة ؛ ومواكبة للتغيرات الحاصلة في الحياة عامة وللثورة العلمية والتكنولوجية خاصة ، وجدت نظم التعليم المفتوح . وكما هي الحال بالنسبة لتعريف التعليم غير النظامي يجد التربويون صعوبة في إيجاد تعريف دقيق للتعليم المفتوح نظراً لتنوعه وتعدد أشكاله ومؤسسته ، لهذا فهم يؤكدون على الخصائص المميّزة له بدلاً من الاصرار على تعريفه .

وأهم هذه الخصائص أو الأبعاد أنه في جانب منه ، « تغير اجتماعي يتيح فرص التعليم بعد الثانوي لمجموعات موجودة خارج نطاق التدريس النظامي التفرغي . وهو أيضا تغير في طرق التدريس حيث يستخدم طرق الاتصال الحديثة للتغلب على مشكلات البعد المكاني أو لتلبية حاجات الدراسة غير التفرغية . كما أنه كذلك تغير في الافتراضات التربوية حيث يعتمد على أساليب جديدة في تطوير المناهج وتعلم الطلاب وتقويمهم . وجمع هذه العوامل الثلاثة يقودنا إلى الاعتقاد بأنه تجسيد هام يقوم على أساس متين ستكون له آثار مستمرة وبعيدة المدى على نظم التعليم العالي . (٩٠:٥٨)

ويستخدم عدد من نظم التعليم المفتوح التلفزيون كأداة تعليمية إضافة إلى أسلوب التعليم بالمراسلة ، كما يجمع بعضها بين هذين الأسلوبين وأسلوب الإذاعة التعليمية . مثال ذلك ما تقوم به اليابان من خلال هيئة الإذاعة اليابانية التي بدأت بث برامج تربوية للمدارس النظامية بالراديو منذ عام ١٩٣٥ وبالتلفزيون منذ بداية إنشاء شبكة البث التلفزيوني في عام ١٩٥٣ . ثم بدأت منذ عام ١٩٧٨ تدعم التعليم بالمراسلة ، ببرامج جامعية بالراديو والتلفزيون للذين لا يستطيعون التفرغ للدراسة (١٧٨:٦٣)

وقامت جامعة سيئول الوطنية عام ١٩٧٢ - في جمهورية كوريا - بتأسيس « الكلية المتوسطة للمراسلة بالهواء (ACJC) » مستخدمة أسلوب التعليم بالمراسلة وبالراديو لتوفر أولاً : الدراسة الجامعية لخرجي المرحلة الثانوية الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعات ، وثانياً : برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وثالثاً : برامج التربية الاجتماعية للكبار (١٨٨:٦٣)

وتقدم باكستان مثلاً آخر لتطبيق مفهوم الجامعة المفتوحة ، فجامعة العلامة إقبال أو « الجامعة الشعبية المفتوحة » ، التي تأسست عام ١٩٧٤ تعتبر أكثر المؤسسات تجديداً في أساليب التعليم مقارنة ، بالأساليب التقليدية . وتقدم الجامعة برامج في التعليم العالي عن طريق مختلف الأنشطة غير النظامية وتذاع تلك البرامج بواسطة الراديو والتلفزيون ، ويتم الاتصال بالمدرسين في مراكز الدراسة ، كما ترسل التعينات مكتوبة وكذلك الرزم التعليمية الخاصة ببعض الدروس العملية . (١٩:٦٠)

وفي هولندا والاتحاد السوفيتي صممت دورات دراسية كاملة من أجل تعليم الكبار بُث بالراديو والتلفزيون وتشتمل على موضوعات متنوعة مثل : الاقتصاد ، الشؤون العامة ، الفنون ، اللغات ، العلوم البيولوجية ، العلوم الاجتماعية ، والمهارات المنزلية .

وتضم هيئة الإذاعة البريطانية ال (BBC) في بينها التنظيمية ثمانية أقسام للإذاعة التربوية (٦٣: ٢١٤) منها قسم التعليم المستمر بالراديو وقسم التعليم المستمر بالتلفزيون وقسم الجامعة المفتوحة ، وتعلن الهيئة عن تفاصيل برامجها التعليمية في المجلة الخاصة بالهيئة ، وذلك ثلاث مرات في العام في الأشهر : كانون ثاني/يناير ونيسان/أبريل وأيلول/سبتمبر . وبما بلغت النظر أنه حتى في بريطانيا وهي البلد المعروف برقى مستواه الثقافي العام ، هناك اعتقاد أكيد بأن أي برنامج يحمل عنوانا تربويا بحثا ، يعزف أغلبية الناس عن مشاهدته (٦٣: ٢٢٠) . ولهذا يحاول واضعو البرامج استخدام عناوين جذابة مثل Figure it out بدلا من « مبادئ الحساب » و « خزانة الأطفال » عوضا عن « كيف تهيئ ملابس العائلة » .

وتعتبر الجامعة المفتوحة في بريطانيا التي افتتحت يوم ٣٠ ايلول /سبتمبر ١٩٦٩ ، أوضح الأشلة القائمة على تطبيق أساليب متعددة في التعليم عن بعد (٥٨: ١٥) . ومعروف أن تلك الجامعة تقدم برامج متنوعة في ميادين عديدة . مثل البرامج المخصصة للمعلمين والأطباء والباحثين الاجتماعيين والبرامج التي تتناول الصناعة والتكنولوجيا . الخ .

كما تُستخدم « المقررات متعددة الوسائل » في مشروعات بلدان أخرى متقدمة تكنولوجيا . من بين هذه المشروعات : مشروع ديف في ألمانيا الاتحادية ، وأوفر تايم في فرنسا ، وتيلياك في هولندا وترو في السويد ، ويونيد في أسبانيا (٥٨: ١٨٥) . وتعطى إحدى الدراسات تفاصيل مفيدة عن تطبيق المنحى متعدد الوسائط من قبل « المعهد الرسمي للتعليم عن بعد في النرويج » الذي تأسس عام ١٩٧٧ . (٦٠: ٢٦ - ٧)

### ٦-٣-٥ استخدام القمر الصناعي في نظم التعليم المفتوح :

إن أهم سبب وراء تحييد استخدام القمر الصناعي للأغراض التربوية ، هو أنه بمقدوره توفير خدمات واسعة الانتشار خاصة إلى المناطق الريفية ، بسرعة أكبر بكثير مما يمكن تقديمه بواسطة إقامة شبكة ميكرويف أرضية (٥٨: ٤٨٣) . وعلى الرغم من أن تكاليف أي برنامج تربوي يستخدم القمر الصناعي قد تكون مرتفعة جدا من الناحية المطلقة ، فإن كلفة الطالب الواحد يمكن أن تصبح صغيرة جدا إذا كان عدد المستفيدين كبيراً جداً ، ذلك أن التكاليف الكبرى تنحصر في كلفة المعدات وكلفة البرامج ، وتشغيل الشبكة .

وهذه أمثلة عن بعض التجارب القليلة الراهنة للاستخدام التربوي للأقمار الصناعية ، والتجارب التي تشير إليها تستخدم إما قمر وكالة الفضاء الأمريكية (ATS) أو قمر كندا (CTS) (٥٨: ٤٨٦ - ٤٩٠) ومن المحتمل أن يقوم الاتحاد السوفيتي بتجارب مماثلة قريباً .

بدأت « جامعة هاواي » في عام ١٩٧١ باستخدام القمر (1-ATS) لنقل رسائل صوتية وفاكسيمي (صور الوثائق) بين مقرها في جزيرتي او هو وهاواي اللتين تبعدان عن بعضها بحوالي ٤٠٠ كيلو متر . ثم امتدت التجربة عام ١٩٧٢ لتشمل جزرا أخرى في المحيط الهادى وتوجد الآن عشر جزر مستفيدة من الشبكة تصل إلى نيوزيلندة . توجد

لدى بعض هذه الجزر اتصالات صوتية فقط على حين توجد لدى الأخرى قدرات على استقبال وإرسال إشارات تلفزيونية وطباعة. وقد تحققت أوجه استفادة متعددة من الشبكة بما في ذلك التبادل بين المكتبات والتشاور في الأمور الطبية، وإجراء مناقشات بين الطلبة، وتدريب المعلمين، والبحوث التعاونية.

وابتداء من أواخر الستينات، أخذ «المعهد البرازيلي لبحث الفضاء» في دراسة الاستخدامات التي يمكن أن تحققها البرازيل للقمر الصناعي. وتوصل المعهد إلى أن حجم مشكلات التنمية في البرازيل يجعل من استخدام شبكة فضائية لتوزيع المعلومات أمراً يقدم إسهامات كبيرة في التربية والاتصالات. وبدأت المرحلة الأولى في ١٩٧٢ وغايتها اكتساب الخبرة بشأن الجوانب التقنية والتربوية للبحث بالقمر الصناعي، بالتعاون مع «جامعة ستانفورد» في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدام هذا البرنامج القمر الصناعي (ATS-2) لبث الرسائل الصوتية وبرامج تلفزيونية. ويوفر العنصر الصقوت اتصالات ذات اتجاهين ويتيح التفاعل الحي أثناء المحاضرات والمحلقات الدراسية. وتتضمن المرحلة الثانية استخدام القمر (ATS-6) أما المرحلة الثالثة فتتضمن إنشاء البرازيل لشبكته الفضائية الخاصة بها للاستخدامات التربوية وللاتصالات.

أما تجربة «الاسكا» باستخدام القمرين (ATS-1، ATS-6) فقد بدأت عام ١٩٧١ بثلاثة برامج هي: توفير الخدمات الطبية للقرى الست والعشرين الواقعة على مسافات متباعدة، واستقبال البرامج الإذاعية القومية العامة من الولايات المتحدة جنوبي كندا، وتقديم برامج تتضمن المواد الدراسية للمدارس القائمة في القرى. إضافة إلى ذلك شجعت قرى الاسكا على استخدام الشبكة للاتصالات فيما بينها. ويتكون البرنامج التربوي من أربعة عناصر هي: مهارات اللغة الانكليزية للأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة وفي المدرسة الابتدائية، والتعليم الأولي، والتربية الصحية، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. ولدى معلمي التلفزيون اتصالات صوتية مزودة مع الصفوف الدراسية. ويتسلم معلمو الصفوف أدلة تتضمن مرامي وأهداف البرنامج ووصف محتوى البرامج وأدلة شرح الدروس، ومقترحات للأنشطة التعليمية.

وفي مطلع عام ١٩٧١ حصل «اتحاد ولايات جبال روكي» في الغرب الأمريكي على منحة من وزارة الصحة والتعليم والرعاية الاجتماعية لإعداد خطة تفصيلية للقيام بتجربة تعليمية باستخدام القمر الصناعي (ATS-6) وبدأت التجربة فعلاً وكان التعليم موجهاً إلى طلاب المدارس الثانوية وأكد على ثلاثة مجالات هي: نشر المعلومات حول المهن، أساليب التقويم الذاتي، التعليم حول كيفية اتخاذ القرارات بشأن اختيار المهن.

وعقدت «الهند» في عام ١٩٦٩ اتفاقاً مع وكالة الفضاء الأمريكية لإجراء تجربة لنقل برامج تربوية باستخدام القمر (ATS-6) وكانت التجربة لمدة سنة فقط وعدها اكتساب الخبرة فيما يتعلق بالجوانب الفنية والتقنية والتربوية للبحث بالقمر الصناعي. وقد بدأت التجربة فعلاً في آب ١٩٧٥ وبثت بواسطة القمر الصناعي برامج تعليمية في مجالات منها تخطيط العائلة والزراعة والري وتدريب المعلمين. كما تضمن البرنامج دروساً في مواد مختلفة للأطفال، وكانت برامج الأطفال تبث نهاراً وبرامج الكبار مساءً. (١٩٨: ٦٣)



وتخرج إحدى الدراسات الهامة عن استخدام الأقمار الصناعية لأغراض تربوية بنتيجة مفادها انه من الصعب حالياً إصدار أحكام نهائية بشأن هذه القضية نظراً لأن التجارب في هذا المجال مازالت محدودة وأن المشكلات المعقدة المصاحبة للإجراءات الفنية والإدارية والمالية المطلوبة لم تدرس بعد دراسة كافية . لهذا تنصح الدراسة بترك النقاش مفتوحاً والانتظار بعض الوقت ، وإلا فإن التسرع بالأحكام قد يضيف تعقيدات جديدة للموضوع . (٥٨ : ٩٥)

#### تجارب البلاد العربية في التعليم عن بعد :

لا تزال تجارب البلاد العربية في مجال استخدام أساليب التعليم عن بعد محدودة ، فقد أستخدم أسلوب التعليم بالمراسلة في ثلاثة أقطار هي : مصر والسودان ، وعلى نطاق أوسع قليلاً في الجزائر . كما استخدمت الصحافة لأغراض تعليمية في تونس حيث يُستعان بالصحف والمجلات إضافة إلى صحف الحائط والملصقات والنشرات والكتيبات في برامج نحو الأمية الوظيفي وتنمية المجتمع ومحلات الثقافة الجماهيرية ، وأهمها جريدة زراعية ( الأمة ) ، ومجلة زراعية ( تونس الخضراء ) ، وجريدة ( اقرأ ) ، ومجلة ( التربية الاجتماعية ) وكل من هاتين الأخيرتين موجه للدارسين في مرحلة المتابعة<sup>(٦١)</sup> . ومن البلدان العربية الأخرى التي تستخدم الصحف والمجلات لأغراض نحو الأمية والتنمية الريفية ولأغراض تربوية أخرى : العراق ( المستقبل والمعرفة ) ، والسودان ( الكبار ) والمغرب ( منار المغرب ) ومصر ( التعاون الزراعي ) واليمن الديمقراطية ( صحيفة العمال ) .

أما الراديو فيجري استخدامه في برامج نحو الأمية وتعليم الكبار في مصر حيث بدأ منذ عام ١٩٦٨ بتنفيذ مشروع نحو الأمية عن طريق الراديو . وإضافة إلى البرامج التعليمية التي تبثها محطات الإرسال الرئيسية ، أنشئت شبكة محلية تتكون من ست محطات بث فرعية منتشرة في أنحاء البلاد تستهدف برامجها تطوير المجتمعات المحلية .<sup>(٦٢)</sup> ويوجد حالياً برامج في نحو الأمية والتعليم المستمر في السودان والعراق وليبيا والصومال . ويقتصر استخدام التلفزيون لثل هذه الأغراض على قطرين عربيين هما العراق ومصر<sup>(٦٣)</sup> . وهناك برامج تلفزيونية في عدة أقطار عربية في مجالات الإرشاد الزراعي ، والثقافة العمالية ، والمرأة ، والتنوعية الصحية ، والثقافة الجماهيرية العلمية والسياسية والاجتماعية ، والتدريب على بعض المهارات ، وتنمية الذوق الأدبي والفني ، ولكن معظم هذه البرامج يدخل في نطاق التعليم العرضي ، وليس التعليم غير النظامي .

يبقى موضوع القمر الصناعي والاستفادة من إمكاناته في التنمية التربوية في الوطن العربي . فقد تم إطلاق القمر الصناعي العربي الأول ( عربسات ) في ٢٨ شباط/فبراير ١٩٨٥ ، ثم أطلق القمر الصناعي العربي الثاني ( عربسات ٢ ) في ١٨ حزيران/يونيو ١٩٨٥ ، ويعمل هذا القمر في الوقت الراهن كقمر أصيل بينما يعمل الأول كقمر احتياط .<sup>(٦٤)</sup> لقد كان إطلاق عربسات حدثاً تاريخياً كبيراً في حياة العرب المعاصرة إلا أن استغلال الأقمار العربية لإمكاناته لا يزال بعيداً عن مستوى الطموح . فعندما عقدت « ندوة القمر الصناعي العربي وآفاق تنمية الثقافة القومية » في أوائل عام ١٩٨٦ لاحظ الخبراء المشاركون في الندوة « أن عدم التوظيف الأمثل لإمكانات القمر في مجال الثقافة القومية يمثل هدراً ينبغي تلافيه في أسرع وقت ممكن ، خصوصاً مع الإدراك أنه قد مضى أكثر من عام على وضع القمر

في مداره ، وأن ما تبقى من عمره الافتراضي قد لا يتجاوز سنّاً أوسبغاً من السنوات . هذا فضلاً عن أن البرامج المحدودة التي تم بثها ، رغم الجهود المقدرة التي بذلت فيها ، ما تزال دون الطموحات والامكانات التي يمكن أن تفيد بها التقنية العملاقة ( ٦٥ : ٩٠ ) هذا وقد أكدت تلك الندوة في توصياتها على استخدام القمر الصناعي العربي في التعليم غير النظامي وذلك بمطابقتها بأن تعطي برامج الثقافة القومية ذات الصلة بقضايا التربية والتعليم الكبار أولوية ضمن البرامج الأخرى المقرر بثها عن طريق هذا الوسيط الاتصالي الهام .

وبما تجدر الإشارة إليه أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن طريق الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وبالتعاون مع الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار والصندوق العربي للإغاثة الاقتصادي والاجتماعي ومؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي ، قد أعدت برنامجاً تلفزيونياً عربياً موحداً لمحو الأمية باسم « أن الألوان » ، هو الأول من نوعه ، ليثبت بواسطة عرسات . ويهدف البرنامج الى المساهمة في تعزيز الجهود الرامية لمحو الأمية بين المواطنين في إطار مبادئ استراتيجية عمو الأمية في البلاد العربية . ويتكون البرنامج من ٤٥ حلقة مدة كل منها ٢٧ دقيقة . ويراعى في تركيب الحلقة أن تصاغ في خط درامي وأن تعالج واحدة من المشكلات الأساسية في المجتمع العربي . وتدور أحداث الحلقات بين حي شعبي في مدينة عربية كبيرة ؛ وقرية تعيش على الزراعة وتربية الحيوان ، وبلدة تقع على شاطئ البحر ؛ وبيئة صحراوية يعيش أهلها على الرعي والتنقل . ومن المتوقع أن يبدأ بث البرنامج في بداية عام ١٩٨٩ إذا تم إنجاز ما تبقى من إجراءات بشأنه وفقاً للخطة الزمنية المقررة .

وبما يبعث على الارتياح والتفاؤل أن هناك محاولات جادة لإنشاء جامعات عربية مفتوحة . أول هذه المحاولات وأقدمها مشروع « جامعة القدس المفتوحة » الذي تقوم به منظمة التحرير الفلسطينية ، والذي بدأ التفكير فيه منذ عام ١٩٧٥ حينما ظهرت الحاجة الماسة لتوفير فرص التعليم العالي والجامعي لأبناء الشعب العربي الفلسطيني . وقد قامت المنظمة بعدد من الدراسات بشأن هذه الجامعة يشارك فيها الصندوق العربي للإغاثة الاقتصادي والاجتماعي ومنظمة اليونسكو . وتم تحديد البرامج الستة الرئيسية التي ستقدمها الجامعة <sup>(٦٦)</sup> وهي : برنامج التكنولوجيا للعلوم التطبيقية ، برنامج الأرض والتنمية الريفية ، برنامج البيت والتنمية الأسرية ، برنامج التربية والتدريب أثناء الخدمة ، وبرنامج الإدارة ، وبرنامج التعليم المستمر .

وقد أوضح رئيس جامعة القدس المفتوحة في الجلسة الختامية لندوة « التعليم عن بعد » التي نظّمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع الجامعة ، أن هناك « مقررات تأسيسية » بالإضافة إلى هذه البرامج . من هذه المقررات ، مقرر التفكير المنهجي ، ومقرر الحاضرة العربية الإسلامية ، ومقرر التحديات المعاصرة ، ومقرر تعليم الطالب كيف يتعلم بنفسه . ( ٦٦ : ٦ ) وفي الجلسة نفسها أعلن رئيس جامعة القدس المفتوحة أن الجامعة ستبدأ بالتدريس في الشهر العاشر من عام ١٩٨٨ .

والمشروع الثاني هو مشروع « الجامعة العربية المفتوحة » حيث وافق المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته غير العادية المنعقدة في الخرطوم ١٩٧٨ ، على مشروع تقدم به الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

يقتضي تكوين لجنة خبراء للدراسة إمكانية قيام جامعة شعبية مفتوحة في الوطن العربي . ثم نظم الجهاز في أواخر عام ١٩٧٩ ندوة خبراء للدراسة إمكانية قيام الجامعة العربية المفتوحة ( ٦٧ ) . وقد أوصت الندوة بأن تغطي الأهداف التالية للجامعة المقترحة ، إلى جانب أهداف محددة أخرى ، بأولوية خاصة : ( ٦٧ : ٢٥ )

- تلبية حاجات الوطن العربي من المؤهلين في مستويات التخصص المتنوعة .

- توفير الفرص لقبول الطلاب دون التقيد بشروط الشهادة أو العمر أو الجنس أو أي قيد آخر بالنسبة للمواطن العربي حين تكون لديه القدرة على متابعة الدراسة .

- إعداد القيادات اللازمة في مشاريع نحو الأمة وتعليم الكبار .

- توفير فرص التعليم المستمر لمواطنين تجاوزوا مستوى الأمية الأبجدية .

- توفير فرص الدراسة والتدريب التي لا تنتهي بالضرورة إلى شهادة جامعية .

ولا تتوفر لدينا معلومات عما تم إنجازه من خطوات لاحقة في سبيل تنفيذ هذا المشروع الحيوي الكبير .

أما بخصوص المحاولة الثالثة ، فقد لفت انتباهنا إشارة وردت في النشرة الشهرية لتندى الفكر العربي في عمان - العدد ( ٢٥ ) تشرين أول / أكتوبر ١٩٨٧ - ، مفادها أن المنتدى سيشارك مع مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية بتنظيم ندوة في عام ١٩٨٩ حول « الجامعة المفتوحة في مصر » .

خامساً : لمحة عامة عن الواقع الراهن للتعليم غير النظامي :

أما وقد استعرضنا هذه الفرشة الواسعة من برامج وأنماط التعليم غير النظامي بما تستهده من ثبات متفاوتة ، وما تسعى إلى تأديته من وظائف متنوعة ، وما تتمثل فيه من أشكال إدارية وصيغ مؤسسية مختلفة ، وما تستخدمه من أساليب تعليمية متعددة . هذه البرامج المنتشرة في أقطار عديدة من أرجاء العالم والتي اضطرتنا لتغطية أمثلة كافية عنها وتوثيقها ، إلى اللجوء إلى عدد كبير نسبياً من المصادر ، نظراً لعدم توافر مراجع حديثة موحدة ومكتفية تتضمن توصيفاً وافياً لكل ما يتواجد من أنماط التعليم غير النظامي في عالمنا اليوم .

بعد هذا ، لا بد لنا أن نتساءل كيف تبدو صورة برامج وأنشطة التعليم غير النظامي في واقعها الحالي ، وهل تتناسب مستوياتها ونوعياتها مع ما يحظى به هذا التعليم من اهتمام على المستوى النظري من جهة ، ومع سعة نطاق انتشاره من جهة ثانية .

أول ما يصدعنا عند النظر في هذا الأمر هو المفارقة بين الفكر والممارسة ، فالإتفاق على أن التعليم غير النظامي صيغة تربوية ملائمة من حيث وفائها بالحاجات التربوية واستجابتها الفورية لتلك الحاجات ، ومن حيث فوائدها

الاقتصادية والسياسية لفئات متعددة - خاصة الفئات المحرومة - في المجتمع ، ومن حيث قدرتها على ترجمة مبدأ التربية مدى الحياة إلى واقع فعلي ، هذا الاتفاق لم ينجح في إلغاء الهوة الكبيرة بين الأثوال والأعمال . بين السياسات التي يصرح بها المسؤولون عن التربية والتعليم والخطوات التي تتخذها بلدانهم لتنفيذ هذه السياسات ، بين الخطط المنهجية التي يضعها المفكرون والمخططون التربويون للتعليم غير النظامي وتطبيقها الفعلي في الميدان .

فمنذ مؤتمر طوكيو العالمي لتعليم الكبار ( ١٩٧٢ ) لفت مدير عام اليونسكو الأنظار لهذه المفارقة أثناء المناقشات الختامية للمؤتمر بقوله « حين يقارن المرء المناقشات التي انتهت لتوها هنا والمناقشات التي جرت في مؤتمرات سابقة من ذات الطبيعة ، يجد أن التقدم في الأفكار باهر . إلا أنني أود هنا أن أعترف بشيء : أنه أحيانا تساورني الحيرة حول ما إذا كان من الممكن حقيقة استيعاب مثل هذه الأفكار الجديدة . . ولو كان هذا الاستيعاب قد تم بصورة واقعية تماثل السرعة التي ظهر بها على مستوى الكلام ، لكننا الآن نشهد تغيرات في مجتمعاتنا وهي تغيرات يجد المرء نفسه مضطرا إلى الاعتراف بأنها لم تحدث بنفس السرعة » (٣١:٥)

وبعد مرور أكثر من عشر سنوات على ذلك التاريخ ، يبدي عدد من الخبراء في اجتماع دولي أسفهم لأن مضامين مبدأ التربية المستمرة لا تنعكس في القرارات ولا في الخطط التربوية بالمستوى المطلوب ، رغم أن هذا المبدأ أصبح قضية محورية في الحوار المعاصر حول التربية . (٢٥:٢٣) بل هناك من يحذر بأننا في هذا المجال ، نشهد عودة إلى الوراء . (٥٧)

وقد تمثلت هذه المفارقة بين الفكر والتطبيق أول ما تمثلت بشفالة الاعتمادات المخصصة للتعليم غير النظامي على الصعيد الوطني كما أن المعونات الدولية والثنائية في هذا الميدان غير كافية . فهناك شكوى عامة عالميا (٣:٥١١) وعربيا (١١:٣٨٧) من شحة الموارد المتوافرة لهذا التعليم ، الأمر الذي ترتب عليه عدد من الآثار السلبية . من هذه الآثار سوء التوزيع الجغرافي لغرض التعليم غير النظامي بحيث تبقى المناطق الريفية والثانية الأقل حظا في الحصول على هذه الفرص . ومنها صعوبة توفير مبانٍ خاصة مما يجعل معظم برامج التعليم غير النظامي تقدم في مبان « مستعارة » غير ملائمة في أغلب الحالات . ومنها أيضا عدم وجود خدمات توجيه وخدمات استشارية بصورة كافية (٥:١٠٨٥٠٠) (١٣٧١٠٨٥٠٠)

والأهم والأخطر من كل ما تقدم أن عدم توفير الدعم المالي المناسب للتعليم غير النظامي تسبب في إيجاد أكبر عائق يحول دون تحسين برامج هذا التعليم ورفع مستواه ، وهو افتقاره إلى العاملين المؤهلين المترغين - خاصة المعلمين - الكافين للاضطلاع بالأعباء المتعددة من تعليمية وفنية وإدارية وتوجيهية ، التي تتطلبها هذا التعليم . فقلة المكافآت الشهرية لا تشجع حتى العاملين غير المترغين في الاستمرار فيه (١٥:٧) . وعدم توافر المعلمين المؤهلين يؤدي في الغالب إلى اتباع الأساليب التقليدية في التعليم وفي التقويم دون تغيير يذكر .

ومن المظاهر السلبية الأخرى التي يعاني منها التعليم غير النظامي ضعف التنسيق - بل وانعدامه أحيانا - بين أنشطته وبرامجه المتعددة . وهذا ناتج أساسا بسبب تعدد وتنوع الإدارات والهيئات والمؤسسات التي تتعهد هذا التعليم . فعندما تترك كل مؤسسة تعمل على هواها (كما هو حاصل في الأغلب الأعم) ، فإن المبادرات التي تتخذ لصالح السكان لا تكون موجهة نحو هدف محدد . وبذلك تنفق موارد أكثر لنتيجة أقل (١١:٥٢)

ويمكن وراء كل هذه السليبيات حقيقة أن الجهات المعنية نفسها لا تمنح التعليم « بيقاٹ غفٹص » والتعليم عن بعد « القيمة عنها الممنوحة للتعليم التقليدي ، كما أن « تسعير شهادات » التعليم غير النظامي في سوق العمل يتم وفق مستويات أدن من تلك التي تُسعر بموجبها شهادات التعليم النظامي

وتتمائل ملامح واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي مع الصورة العامة لهذا التعليم على الساحة العالمية ، فيجمل أحد الخبراء العرب في هذا الميدان هذه الملامح بقوله « .. أن معظم مشاكل هذا النوع من التعليم ناجمة عن النظرة الهامشية فهو لا يكاد يكون تعليما بالمعنى المتعارف عليه ، خاصة في تسعير شهاداته في سوق العمل مما يجعل الأقبال عليه ضعيفا ، أضف إلى ذلك ما يعانيه من شحة في الموارد ، وضومور في خبرات القائمين على أمره وابتعاده عن الأساليب الحديثة في التعليم » (١٣٩:١١)

سادسا : اتجاهات تطوير التعليم غير النظامي :

في هذا القسم الأخير من الدراسة لا يتسع المجال لوضع مقترحات تفصيلية بشأن تحسين وتجديد التعليم غير النظامي ، وإنما نكتفي بذكر بعض الاتجاهات الرئيسية التي يبدو أن هناك اتفاقا عاما على أن العمل على هديها يؤدي بهذا التعليم إلى وضع أفضل ، ونلخص فيها يلي أهم هذه الاتجاهات باعتبارها نقاط انطلاق في السعي لتطوير التعليم غير النظامي :

١ - النظر في تطوير التعليم غير النظامي في إطار التطوير الشامل للتنمية التربوية ككل ، وبهذا تصبح سياسة هذا التعليم وخططه جزءا لا يتجزأ من السياسة التربوية والخطط التربوية العامة . على اعتبار أن التربية ككل متكامل يشمل التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم اللائقائي والتعليم العرضي ، في إطار التعليم المستمر . وأن هذه النظرة الشمولية للنظام التربوي العام تستند بدورها إلى النظرة الكلية للحياة بكل ميادينها ، وللتنمية بكل أبعادها : اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية . من هنا فإن تخطيط التربية ينطلق من تخطيط التنمية الشاملة . هذا الاتجاه الشمولي المفروض فيه أن يعمى المناخ والظروف المناسبة لتحقيق الأمور الهامة التالية :

١ - ١ - إنشاء قسم أو دائرة خاصة بالتعليم غير النظامي في الهياكل الإدارية لوزارات التربية ووزارات التعليم العالي على نفس مستوى الأقسام أو الدوائر المعنية بالتعليم النظامي .

١ - ٢ - وضع خرائط تربوية تتضمن تشخيصا دقيقا للحاجات التعليمية في المدن وفي الأرياف وفي البوادي ، كما يتضمن مسحا شاملا للطاقت والامكانات والموارد التي يمكن استخدامها لتيسير التعليم - بكل أشكاله - وتسييره وتطويره . وقد أصبحت الخريطة التربوية أسلوبا هاما من أساليب التخطيط التربوي الحديثة على المستوى الوطني وعلى المستوى المحلي ، على أساس أن تشخيص الواقع بدقة هو الخطوة الأولى في سبيل الإصلاح القويم .

١ - ٣ - التنسيق بين كافة الأفراد والجهات المعنية بالتربية في الأسرة وفي المدرسة وفي المسجد وفي المنتدى وفي المركز الاجتماعي ، الخ . قويا ومحليا ، واشترك الجميع باتخاذ القرارات الهامة ، وبهذا يتحقق مبدأ ديمقراطي أساسي .

١ - ٤ - تعزيز المشاركة الفعّالة في التربية - للصغار والكبار - من قبل الجميع ولأجل الجميع ( المجتمع المعلم والمتعلم ) ، وبهذا يتحقق مبدأ التعاون والتضامن . وفي هذا الصدد يقترح أحد النقاد العنيفين للمدرسة التقليدية إلغاء المدرسة وقيام النظام التربوي على « شبكات اتصال »<sup>(١٩٦:٢٥)</sup> يقوم كل من لديه ما يستطيع تعليمه للآخرين وكل من يرغب في تلقي العلم ، بالاتصال ببعضهم البعض عن طريق وسائل الاتصال المتنوعة والمتطورة باستمرار .

١ - ٥ - توزيع الموارد البشرية والمالية والمادية توزيعاً عادلاً بين أنواع التعليم - النظامي وغير النظامي والعرضي - وفقاً للحاجات التعليمية والحاجات الأساسية المرتبطة بها ، وبهذا تتحقق العدالة .

١ - ٦ - إصدار التشريعات التي تنظم كيفية توفير فرص متكافئة في التعلم والتعليم لجميع الناس وفقاً لحاجاتهم وورغباتهم وظروفهم وتوفر التسهيلات والحوافز اللازمة لانتقال المتعلمين بين العمل والدراسة على فترات متعاقبة أو بالجمع بينهما على أساس التفرغ الجزئي أو غير ذلك من صيغ مرنة قابلة للتكيف مع ظروف الأفراد الشخصية والمهنية . مع اتخاذ ما يلزم لإعطاء الحق بأخذ إجازات بأجر لغرض الدراسة واحتساب الدراسة الإضافية لغرض الترقية المهنية وما إلى ذلك من حوافز ، وبهذا تتحقق المساواة .

١ - ٧ - الاستعانة بجميع وسائل الاتصال الجماهيري من صحافة وإذاعة وتلفزيون لتوعية المجتمع بأهمية التعليم غير النظامي وما يصاحبه من محفزات ، وللتعريف بالفرص التعليمية المتاحة سواء في التعليم النظامي أو غير النظامي ، إذ لا بد من تقديم هذه المعلومات بصورة منتظمة ومستمرة ، على أن يساعد أجهزة الإعلام في هذه المهمة مكاتب استشارية تتوزع في أرجاء البلاد وتتخذ من المدارس أو الجامعات أو المساجد أو المنتديات أو ما يمثلها من مؤسسات عامة ، مقرات لها .

٢ - تهيئة القيادات العلمية والفنية الرفيعة للتعليم غير النظامي في اختصاصات عليا كالتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وتكوين المناهج وتكنولوجيا التربية . وإعداد كوادر مؤهلة لهذا التعليم من معلمين وإداريين وموجهين على مستويات لا تقل عن تلك التي يُعد بموجبها العاملون في التعليم النظامي .

٣ - إدخال المفاهيم والاتجاهات الحديثة في التنمية والتربية في مناهج إعداد وتدريب العاملين في التربية على كل المستويات - مثل مفهوم التنمية الشاملة المستقلة ، والتربية مدى الحياة ، وتعليم الكبار ، والتعليم الأساسي المتكامل ، والمجتمع المعلم والمتعلم ، وتكنولوجيا التربية . . الخ .

٤ - تحقيق المساواة في النظر إلى التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وفي تقييم كل ما يتعلق بهما من مؤهلات وشهادات ومكافآت . فالسؤال عند مقارنة التعليم غير النظامي بالتعليم النظامي هي مسألة « اعتبار » بالدرجة الأولى ، ومتى ما ساءل المجتمع بنظرة الاحترام المطلوبة لكلها ، تنجح الناس على الإقبال على التعليم غير النظامي والاستفادة من مجالاته المتنوعة الواسعة . وقد استطاعت الصين تحقيق ذلك فعلاً في تعليم الراغبين في الاستمرار في التعلم وتحسين

كفاءاتهم ، حيث يتابعون الدراسة في مؤسسات التعليم العالي العادية أو الجامعات التلفزيونية أو جامعات العمال .  
وحيث يهون دراستهم وينجحون في امتحاناتهم ، يُمنحون شهادة ، ويصار إلى الاعتراف بملفهم من قبل الدولة .  
وتلاحظ النصوص الرسمية أيضاً أن يكون للمفاتيح خرجي الجامعات التلفزيونية وجامعات العمال قيمة مساوية لقيمة  
ملفات الخريجين من مؤسسات التعليم العالي العادية ، في ما يتعلق بالاستخدام ، والترقية والأجر<sup>(٤٣٠٧)</sup> ، وكذلك  
فعلت كل من كوريا ونزانيا ،<sup>(٤٣٠٨)</sup>

٥ - تشجيع البحوث في ميدان التعليم غير النظامي مع التأكيد على البحوث التطبيقية التي تكتسب قيمتها الحقيقية  
من ارتباطها بمشكلات واقع هذا التعليم وسعيها لإيجاد حلول عملية ملائمة لها وبالأخذ بالأسلوب العلمي نغز نفقتنا  
بالعقل البشري واعتماده في الحياة . أما المجالات التي يمكن أن تجري فيها هذه البحوث فواسعة جداً ، منها مثلاً :  
دراسة طبيعة وخصائص الفئات المستهدفة في هذا التعليم وتأثير مختلف الحوافز - مادية ومعنوية - في تشجيعها على  
مواصلة التعليم ، ومنها تصميم وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية المتنوعة ، وإجراء تجارب على أساليب التعلم والتعليم  
المختلفة لتقييمها في ضوء نتائجها الفعلية ، ومنها أيضاً إجراء دراسات مقارنة عن تجارب الدول الأخرى في هذا الميدان  
للاستفادة مما هو ملائم منها . الخ ، وبهذا يتحقق مبدأ الانفتاح العلمي مع الثقافات الأخرى .

٦ - التكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ، هذا الاتجاه ينبثق عن مبدأ الشمول الذي تحدثنا عنه في  
النقطة الأولى في أعلاه - غير أن الاهتمام البالغ الذي حظي به هذا الاتجاه خلال عقد الثمانيات ، جعلنا نغرد له نقطة  
مستقلة . فقد قامت من أجله دراسات على المستوى الدولي<sup>(٤٣٠٩،٤٣١٠،٤٣١١)</sup> وعلى المستوى العربي<sup>(٣٨)</sup> ، وعقدت  
ندوات جرى فيها حوار حول هذه القضية الهامة دولياً<sup>(٣٩)</sup> وعربياً<sup>(٤٣١٢،٤٣١٣)</sup> . يضاف إلى ذلك أن البيان الصادر عن  
« مؤتمر أبو ظبي » ( ١٩٧٧ ) دعا الدول العربية إلى :<sup>(٤٣١٤)</sup>

« انتهاج سياسة من شأنها إقامة نظم تعليمية ملائمة كاملة ومتكاملة مع الاستعانة بموارد التعليم النظامي وموارد  
التعليم غير النظامي معا في إطار ديمقراطية التعليم والتربية المستندة » .

كما أوصى مؤتمر وزراء التربية في هراي ( ١٩٨٢ ) الدول الإفريقية الأعضاء :<sup>(٤٣١٥)</sup> « أن تعمل .. على  
وضع تخطيط للتربية يتيح تنسيقاً أفضل بين التعليم المدرسي ومختلف أشكال التعليم خارج المدرسة بطريقة تكفل  
الاستخدام الرشيد للموارد البشرية والمادية المتاحة » .

وأيضاً المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار ( ١٩٨٥ ) هذا الاتجاه حيث أوصى السلطات المعنية في الدول  
الأعضاء :<sup>(٤٣١٦)</sup>

« أن تنظر بصفة خاصة في سن التشريعات اللازمة لتيسير مزيد من التنسيق بين القطاعين بغية فتح القنوات بين  
التعليم النظامي وغير النظامي ليتمكن الأفراد من الانتقال بينهما بدون أية عوائق غير ضرورية ، ولتعزيز الاعتراف  
الفعلي بالشهادات التي تمنح في التعليم غير النظامي » .

هذا وقد جعلت استراتيجية نحو الأمية في البلاد العربية «تحقيق التكامل بين التعليم المدرسي وغير المدرسي» أحد مبادئها العشرة الأساسية. (١٩:١٦)

إن الحديث عن أية قضية اجتماعية، إنسانية، مصيرية، حديث يتصل بتفضيلات قيمة معينة. من هنا، فإن الحديث عن التعليم في الوطن العربي، أي تعليم نظامي أو غير نظامي أو سواهما، لابد أن يؤدي بنا في نهاية المطاف إلى تساؤل كبير: كيف يستطيع العرب على مستوى القيادات، وعلى مستوى القواعد، وفي أوساط المثقفين تربويين وغير تربويين، أن يتعاونوا على إقامة نظام تربوي عربي عام موحد، على أسس من قيم ومبادئ الإسلام كنموذج حضاري<sup>(٢٨)</sup>. تلك الأسس التي تكرم الإنسان وتحترم حرته، وتؤمن بالحق وبأعمال العقل، وتحكم بالعدل والمساواة، وتدعو إلى إتقان العمل وتدعيم التكافل الاجتماعي، وتأخذ بالشورى وتعزز السلام. فيحققوا بذلك تجربة فريدة تعود بالخير عليهم، كما يفيد منها الآخرون، ويستفيدوا هم في الوقت نفسه، من تجارب الأمم الأخرى وخبراتها، أخذاً بمبدأ التبادل الحضاري ثائراً وتأثيراً، أخذاً وعطاءً.



## مراجع الدراسة

- (١) هاريتز س. - بولا : أدق التعليم غير النظامي ، في اليونسكو ، مستقبل التربية ، مجلة دورية للتربية ، العدد الأول ١٩٨٢ ، تصدر عن : مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة . ( ص من : ٤٣ - ٥٤ )
- (٢) — Evans, David R. "The Planning of Nonformal Education," *Fundamentals of Education Planning* 30, UNESCO, IIEP, Paris 1981.
- (٣) — Coombs, Phillip H. "Nonformal Education: Myth Realities, and Opportunities," *Comparative Education Review* 20:3 1976. p. 281-293.
- (٤) — Kjell Rubenson "Interaction between Formal and Non-Formal Education" Paris Conference, Paris: 1982
- (٥) جون لو ، و تعليم الكبار - منظور عالمي ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكيار في العالم العربي ، سرس اللبان : ١٩٧٨ .
- (٦) فرانسيسكو سميت مورالس ، و جوانب قبول التعليم غير النظامي ، في اليونسكو ، مستقبل التربية ( انظر المرجع (١) في اعله للتفاصيل ) ( ص من : ٥٥ - ٦٢ )
- (٧) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ( يوتيداس ) ، و الحلقة الدراسية حول الإلزامية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية ، وثيقة العمل الرئيسية ، القاهرة : ٢٢ - ٢٧ سبتمبر / أيلول / ١٩٨٤ .
- (٨) — Coombs Philip H. et al., "New Paths to Learning for Rural Children and Youth," Essex, Connecticut International Council for Education Development, 1973, pp. 9-13.
- (٩) — Mondiale Banque, "Education, Politique Sectorielle," Washington, D.C., Banque Mondiale, 1980. p. 17
- (١٠) اليونسكو : مركز سرس اللبان : مجلة آراء ، العددان الأول والثاني السنة السابعة ١٩٧٧ . ( ص من : ١٠٩ - ١٣٨ ) .
- (١١) هاشم أبو زيد الصال ، واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي ، في : تعليم الجماهير ، مجلة يصدرها الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار ، العدد (٢٤) مارس / آذار السنة الحادية عشرة ١٩٨٤ ، ( ص من : ١٢٥ - ١٤١ )
- (١٢) لبراس فيرسانس ، و التعليم غير النظامي ، ترجمة محمد عزت عبدالمجيد وآخرون ، الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار . ١٩٨٤ .
- (١٣) — Freire Paulo, "Pedagogy of the Oppressed," Seabury Press, New York, 1979 1970.
- (١٤) ودي پروسر ، و تعليم الكبار في البلدان النامية ، ترجمة إبراهيم مهدي الشليبي ، وراجعة أحمد حفي الخلي ، الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار ، بغداد : ١٩٨٠ .
- (١٥) — UNESCO, "Planning and Management of the Integrated Development of Formal and Non-Formal Education: A Review of the Possibilities and Difficulties." by: Wyn Country and Gerhard Kutch, S. 55, ED-78-WS-73.
- (١٦) اليونسكو ، و المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار ، باريس : ١٩ - ٢٩ مارس / آذار ١٩٨٥ التقرير النهائي .
- (١٧) اليونسكو ، و مؤثر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول الأفريقية الأعضاء ، تنظمه اليونسكو بالتعاون مع اللجنة الاقتصادية لأفريقيا ومنظمة الوحدة الأفريقية ، هاراري : ٢٨ يوليو / حزيران - ٣ يوليو / تموز ١٩٨٢ ، التقرير النهائي .
- (١٨) اليونسكو ، و مؤثر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، تنظمه اليونسكو بالتعاون مع البسكو ، ابوظبي ، الامارات العربية المتحدة : ١٤ - ٧ نوفمبر / تشرين الثاني ١٩٧٧ . تقرير نهائي .
- (١٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية عو الأمية في البلاد العربية ، تونس : ١٩٨٧ .
- (٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار ، و اللقاء العربي من أجل السمي لإنشاء الاتحاد العربي لتعليم الكبار ، بغداد : من : ٢٤ إلى ٢٧ تشرين الأول ( أكتوبر ) ١٩٨١ .
- (٢١) — Toffler Alvin, "Future Shock," 27 Printing, 1974, A Bantam Export Edition.
- (٢٢) مركز دراسات الوحدة العربية ، جامعة الأمم المتحدة : مشروع المستقبلات العربية البهيلة ، منتدى العالم الثالث : مكتب الشرق الأوسط ، و صور المستقبل العربي ، إعداد إبراهيم سعد الدين وآخرون ، الطبعة الثانية ، بيروت ، كانون الثاني / يناير ، ١٩٨٥ .
- (٢٣) — UNESCO, "International Meeting of Experts on the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospects." Hamburg, UIE, 2-6 May, 1983.
- (٢٤) — Faure Edgar, "Learning to Be: The World Education Today and Tomorrow,," UNESCO, Paris, 1972.

- (٢٥) — Illich, Ivan; et. al. After Deschooling What? Edited by Alan Garther, Collin Greer and Frank Riessman. Perennial Library, 1973.
- (٢٦) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة : الخطة متوسطة الأجل الثانية (١٩٨٤ - ١٩٨٩) ، وثيقة ٤ د/٤ المتصلة ، باريس : ١٩٨٣ .
- (٢٧) محمد أحمد الغمام : تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين ١٩٨١ - ٢٠٠٠ ، في مجلة التربية الجندية ، العدد الحادي والعشرون - عدد خاص - أيلول/سبتمبر - كانون أول ١٩٨٠ .
- (٢٨) — Coombs Philip H., The World Educational Crisis: System Analysis; Oxford University Press, New York: 1968.
- (٢٩) اليونسكو ، المؤتمر العام ، الدورة الرابعة والعشرون ، باريس ١٩٨٧ : تقرير المدير العام عن مشروع برنامج العام الدولي لحو الأمية وتقرير عن نتائج الأعمال المتجره لإعداده ، الوثيقة ٢٢/٢٤ في ٦٧ / ٩٨٧/٩٣٠ .
- (٣٠) جون رايان ، بعض المشكلات الأساسية في حو الأمية ، في مستقبلات ، مجلة التربية الفصلية لليونسكو ، العدد (٥٥) باريس : ١٩٨٥ . (ص ص ٤٠٩ - ٤١٦) .
- (٣١) اليونسكو ، الوثيقة المرقمة (تربية) ٨٥ / مؤلر ٢١٠ / كول (قسم الترجمة والمؤتمرات) ٤ .
- (٣٢) سبرج واختره الأمية وحو الأمية في كندا ، في مستقبلات ، اليونسكو العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٤٤٣ - ٤٥٥) .
- (٣٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية و اجتماع كبار المسؤولين من التربية والتعليم في الدول العربية / عمان/ الأردن : ٢٢ - ١٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧ ، التقرير الختامي .
- (٣٤) اليونسكو : البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي ومجديده وحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ ، عمان ٤/٢٠ / ١٩٨٨ ، وثيقة العمل المقدمة لاجتماع الخبراء حول هذا الموضوع المنعقدة في عمان ١٨ - ٢١ حزيران/ يونيو ١٩٨٨ .
- (٣٥) مفيد يركوتكن ، روجر وايت ، و برطانيات : التعليم غير النظامي في ظروف بطالة الشباب ، (انظر المرجع (١) في أملاء التفاصيل) (ص ص : ٧٩ - ٩٠) .
- (٣٦) — Reimer Everott: "School Is Dead: Alternatives to Education.," Anchor Book Edition, New York: 1972
- (٣٧) Illich Ivan: "Deschooling Society.," Harper and Row, New York: 1970
- (٣٨) National Commission on Excellence in Education. 'A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Washington D.C., Government Printing Office 1933
- (٣٩) Sheffield J.R. and V.P. Diejomaoh., "Non-formal Education in African Development," African American Institute, (34) New York: A 1972
- (٤٠) بول ليفنر و المخرج من الخطة المفرقة : تغذية ، صحة ، نتائج مدرسية ، في التربية الجندية ، العدد التاسع والثلاثون ، أيلول (سبتمبر) - كانون أول (ديسمبر) ١٩٨٦ . (ص ص ١٣١ - ١٣٨) .
- (٤١) جيلبر توكالفو و تجربة مشتركة لليونسكو واليونسيف في مجال التربية لبل المدرسة غير النظامية في شيلي ، في اليونسكو : مستقبلات العدد (٥٦) ١٩٨٥ . (ص ص ٦٩٣ - ٧٠٠) .
- (٤٢) محمد عثمان السمان ، و الخلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرعد بالسودان ، في دور الخلاوي في تنمية وتطوير المجتمعات المحلية ، و التعليم والتنمية في الوطن العربي ، سلسلة دراسات ووثائق العدد (١٢) آب/ أغسطس ١٩٨٥ . (ص ص : ١٣ - ٢٠) .
- (٤٣) خشران تايك ، و اغند : تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي ، في اليونسكو ، مستقبل التربية ، العدد الأول ١٩٨٣ ، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة . (ص ص ٦٣ - ٧٨) .
- (٤٤) اريك وايكبر و ميريم باكلي و تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية ، في اليونسكو : مستقبلات ، العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٥٠٣ - ٥١٩) .
- (٤٥) — Liveright A.A. and N. Hay-good., "The Exeter Papers," Boston, 1969 p. 9.
- (٤٦) منظور أحمد و التعليم غير النظامي والقضايا التربوية الخرجة ، في اليونسكو ، مستقبل التربية ، (انظر المرجع (١) في أملاء التفاصيل) (ص ص : ٣١ - ٤١) .

— Delker V. Paul, "The U.S. Community College Experience In Co-Ordinating School and Out - Of - School Educa- (١٧) tion." in UNESCO: Reports Studies c. 102, Paris: 1983.

(١٨) أحمد التل: وكليات المجتمع الأردنية بوصفها نطفة من أنماط التعليم المستمر. في الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار، والتعليم المستمر في مجال تعليم الكبار، أعمال ندوة. أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار، أبو ظبي: ١٣ - ١٧ يناير/ كانون الثاني ١٩٨٥. بغداد: ١٩٨٦ (ص ٢١٩ - ٢٢٢).

— "Polyvalent Adult Education Centers., Report of the Asian Regional Seminar on Polyvalent Adult Education Cen- (١٩) ters organised by Ministry of Education and Social Welfare, Bombay 20-27 September, 1971.

(٥٠) مانويل غارسيا غارزون وخوان كارلوس لوبيز إيسمن: تعليم الكبار في الأندلس، في: مستقبلات، البولسكو، العدد (٥٥)، باريس: ١٩٨٥ (ص ٣٢ - ٤٤٢).

— UNESCO, "MOBRAL, The Brazilian Adult Literacy Experiment," Educational Studies and Documents, No. 15, (٥١) 1975.

— UNESCO, "Functional Literacy in Mail. Training for Development," Educational Studies and Documents, No. 10, (٥٢) 1973

(٥٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار، علم تعليم الكبار، الجزء الثاني: ١٩٨٥، فلاح عربية في التخطيط للحملات الشاملة لحو الأمية، إعداد حاشم أبو زيد الصافي (ص ٣١ - ٦٦).

(٥٤) يوسف حياوي، الموارد البشرية والتعليم والتدريب والتنمية في الوطن العربي، في: جامعة الدول العربية: شؤون عربية، العدد (٤٩) آذار/ مارس ١٩٨٧م - رجب ١٤٠٧هـ. (ص ١١٧ - ١٢٤).

(٥٥) سماد خليل اسماعيل، مغالب التنمية على معنى التربية في الوطن العربي، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب، بغداد: ١٩٧٥/٦/٧ - ٥ (ص ٢١٩ - ٢٨٦).

(٥٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار، التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار: الأسس - المفاهيم الاستراتيجية، أعمال ندوة أبو ظبي: ١٩٨٥، بغداد: ١٩٨٦ (ص ٢٢٧ - ٤٠٧).

(٥٧) إيفورده جليبي، التربية المستندة: وألمها وتوجهاتها المستقبلية، ترجمة: انطوان غوري، في: التربية الجديدا، العدد (٣٩) أيلول (سبتمبر) كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦، (ص ٧٩ - ٨٤).

— Mackenzie N., et. al. "Open Learning System and Problems in Post Secondary Education," The UNESCO (٥٨) Press, Paris: 1975.

(٥٩) توني دوجز، دليل إدارة مؤسسات التعليم عن بعد، ترجمة خليل إبراهيم حاش، الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨٧.

(٦٠) هانيب حبيب، التعليم عن بعد وإمكانية استخدامه في جامعة عربية مفتوحة، في: تعليم الجماهير، مجلة يصدرها الجهاز العربي لحو الأمية وتعليم الكبار، العدد (٣٠)، ديسمبر/ كانون أول ١٩٨٦، (ص ٩ - ٣٥).

(٦١) مارسيليا كاهارودو، شطي: تجربة في التعليم غير النظامي في بيئة ريفية - البولسكو: مستقبل التربية، (انظر المرجع (١) أعلاه للتفاصيل). (ص ٩١ - ١٠٥).

(٦٢) الطاهر العربي، طرائق إنتاج واستخدام المواد التعليمية لأغراض التعلم في المناطق الريفية، التعليم والتنمية في الوطن العربي - سلسلة دراسات وثائق، (١٤) كانون الأول/ ديسمبر ١٩٨٥، مكتب البولسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

— Hawkrigde David and John Robinson, "Organizing Educational Broadcasting," The UNESCO Press, Paris, (٦٣) 1982.

(٦٤) عبد الفتاح جلال وسامي لبحار، استراتيجيات التعليم في مرحلة ما بعد هو الأمية ومواصلة التعليم في إطار التربية المستندة في جمهورية مصر العربية، التعليم والتنمية في الوطن العربي، سلسلة دراسات وثائق، العدد (١٩)، أكتوبر/ تشرين الأول ١٩٨٦، مكتب البولسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- (٦٥) منتدى الفكر العربي - عمان ، سلسلة الحوارات العربية ، إمكانات واستخدامات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية ، إعداد محمد القدسي ، عمان : ١٩٨٦ .
- (٦٦) منتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة سلسلة الحوارات العربية ، التعلم عن بعد ، ملحق ، الجلسة الختامية ، ٩ ديسمبر ١٩٨٦ .
- (٦٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار والجامعة العربية المفتوحة ، بغداد : ١٩٨١ .
- (٦٨) مسارع حسن الراوي ، دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي ، المكتبة العصرية . صيدا - بيروت : ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .
- (٦٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ندوة خبراء للدراسة طرق ووسائل فتح الفجوات بين التعليم العام وتعليم الكبار ، الرياض : ٥ - ٩ وجب ١٤٠١هـ (٩ - ١٣ / ٥ / ١٩٨١ م) .
- (٧٠) لاي هينغمن ، تعليم العمال في الصين ، اليونسكو : متطلبات ، العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٤٢٣ - ٤٢٢ ) .



## شخصيات وآراء

### ١ - السمات الأساسية في شخصية الإمام ابن باديس

لم يكن من عزمي التاريخ للإمام عبد الحميد بن باديس ، لأنني اعتقد أنه ما من أحد يجهد تاريخ حياته وأثره في نهضة الجزائر الكبرى التي هي مفتخرة الشعوب في القرن العشرين ، لما بذل فيها من تضحيات بشرية هائلة هي أدخل في باب الأساطير لولا أنها قدمت على مشهد من المعاصرين - أقول لما لم يكن من عزمي أن أؤرخ لحياة الشيخ ابن باديس فلربما - رأيت أن أرسم الصورة التي انطبعت في ذهني للسمات الواضحة في شخصية هذا الإمام حسباً أذاني إليه ففهمي لما قرأت له وسمعت عنه من بعض تلاميذه . وإذا جازى أن أوجز هذه الصفات النادرة في تعبير مركز قلت أن الشيخ ابن باديس هو السهل المنتع . ذلك أن صفاته تتدرج من التواضع والرفق بالناس والتسامح معهم والتفاني لهم والاعتماد على الخلق إلى الصرامة في الحق والشجاعة التي لا تنفد عند حد . هذا إلى ذكاء مفرط وتوفيق من الله جعله قادراً على توجيه الأمة الجزائرية إلى النصر في أناة وحزم .

## الإمام عبد الحميد بن باديس ومنهجه في الإصلاح

أ - تسامحه ورفقه بالخلق وتفاؤله :

تتجلى هذه الصفات مجتمعة في مواطن عدة . فهو لا يسلك مسلك العلماء شديدي التزم الذين يخرسون اليأس في النفوس لأنهم يظنون أن إصلاح النفوس لا يكون إلا بالزجر والوم والاعلاظ في القول . بل نراه يأسر القلوب بتواضعه ومودته فقليل أنه كان يعامل تلاميذه كأبناء ، وإنه كان يؤدعهم فرداً فرداً عند سفرهم

محمود قاسم

• صاحب هذا المقال هو المرحوم محمود قاسم أستاذ الفلسفة الإسلامية وعبد كلية دار العلوم سابقاً ، الذي وافته المنية في ٢٩ أغسطس ١٩٧٣ عن عمر يناهز السبعين . لي عام ١٩٦٦ زار الدكتور محمود قاسم الجزائر بدعوة من جامعة الجزائر لإلقاء سلسلة من المحاضرات العامة حول : « مناهج الإصلاح من الشرق منذ أواخر القرن التاسع عشر حتى عصر النهضة » . وهذا المقال المنشور هنا لأول مرة مأخوذ عن نص المحاضرة التي ألقيت حيثما حول « منهج بن باديس في الإصلاح » ، وقد تشغل الدكتور / ترمي رابع عمارة مشكوراً بمراجعة النص وإعداده للنشر .

وليس التفاضل وفقاً لرفقاً على الأفراد بل على الجماعات ،  
 فالشيخ ابن باديس يقرى أمل مواطنيه الذين استجابوا  
 لدعوته بالرجوع إلى الكتاب والسنة والمسلمي بعبادتهم  
 وأخلاقهم الإسلامية فيقول في تفسير قوله تعالى : « إن  
 الله يدافع عن الذين آمنوا ، إن الله لا يحب كل خوان  
 كفور » هذا من الله تعالى خبر حق ووعد صليق  
 للمؤمنين بأن يرد عنهم كيد أعدائهم وبطل مكبرهم  
 ويكف شرهم وإن عظم منهم وكثر ، وإن هذا منه لهم  
 متكرر متجدد . . ( ٣ ) . ثم هو يؤكد ذلك في موطن  
 آخر عندما يصرح بأن الإيمان بالله والتسليم بدينه هو  
 « السلاح الوحيد لحالة الجزائر ولا تيهض هذا العلاج  
 العظيم ، إلا إذا قمنا متعاونين أفراداً وجماعات فجعل  
 كل واحد ذلك نصب عينيه ، وبدأ به في نفسه ثم فيمن  
 إليه ، ثم فيمن يليه من عشيرته وقومه ثم جميع ملته .  
 فمن جعل هذا من همه وأعطاه ما قدر عليه من سعيه كان  
 خليقاً أن يصل إلى غايته أو يقرب منها » (٤) وهو أكثر  
 صراحة من ذلك عندما يغيرهم بأن الشعوب الإسلامية  
 أخذت في علاج أدوائها « وإن ذلك وإن كان يبدو اليوم  
 قليلاً ، لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل فيه من  
 جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيراً » (٥) .

#### ب - رجاء في الله وفرار إليه :

وليس التفاؤل عنده نوعاً من الآمال الساذجة أو تخيل  
 المحال ، بل أساسه عمل وقوامه رجاء في الله « إذ من ذا  
 الذي لم يجد نفحات الرحات في أكثر الأوقات في أخرج  
 الساعات . . لكن الشيخ ابن باديس لا يتعجل رحمة الله

إلى قراهم أو إبلادهم . كما نجد أنه يأخذ بيد المذنبين برفق  
 يدعوهم إلى التوبة بإصلاح نفوسهم ، ويستحثهم على  
 العودة إلى الله عندما يبين لهم أن جهاد النفس هو أعظم  
 الجهاد وأن الله يقبل توبة العاصيين لأنه كثير المغفرة .  
 وقل أن نجد أحداً يشبهه في رفقته بإخوانه المسلمين فهو  
 يقول لهم « إن كثرة الرجوع إلى الله يقابلها كثرة المغفرة  
 منه . فلا يفتأ العبد راجعاً راجعاً إلى الله لا يفقد كثرة  
 ما يذنب عن تجديد الرجوع » . وهو يفتح باب الأمل  
 أمام المذنبين عندما يؤكد لهم وجوب التوبة مهما عظمت  
 الذنوب « فقد كان عباده يلذبون ويتوبون إليه ويغفر لهم  
 ولا يزالون كذلك ولا يزال تبارك وتعالى لهم غفورا  
 ( ١ ) ، إن التوبة هي طريق إصلاح النفوس لأنها تحول  
 دون استمرار المعصية بدافع القنوط من رحمة الله .

والإمام ابن باديس لا يريد أن يقطع طريق العودة  
 على أحد ، فإنه ينهى عن محاولة إذلال الخصم ووصفه  
 بالكفر أو بأنه من أهل النار ، بل من الأفضل أن تعرض  
 عليه البراهين على بطلان الكفر وسوء عاقبته . ومن  
 حسن السياسة إلا يستخدم أسلوب التفرغ الذي ينفر  
 الناس من الوعد . فليس ثمة نفع في أن يقال لمرتكب  
 الكبيرة أنه فاسق بل الأولى أن يبين له قبس الكبيرة  
 وضررها . ثم هو يثبت التفاؤل في نفوس العاصيين مع  
 تحذير المؤمنين من العجب والغرور . فلربما كانت عاقبة  
 من هو من أهل الكفر إلى الخير والكمال ، وربما ينقلب  
 شخص من أهل الإيمان على عقبه في هاوية الويال  
 ( ٢ ) .

( ١ ) تفسير ابن باديس ص ١٠٠

( ٢ ) التفسير ص ١٥٠ - ١٥١

( ٣ ) التفسير ص ٤٥٠ - ٤٥١

( ٤ ) التفسير ص ١٦٤

( ٥ ) التفسير ص ١٦٥

وتحملت في سبيل ذلك كل ما تسببت لها فيه الفشة الأخرى ومن تولته وهربت اليه - إذا رأينا هاتين الطائفتين عرفنا منهما يقينا الفارة من الله والفارة إليه ، كنا ، إن كنا مؤمنين ، مع من فر إلى الله<sup>(٦)</sup> .

وقد طبق ابن باديس هذا المبدأ على نفسه أول ما طبق لأنه فر إلى الله يستلهمه العون على إنقاذ الجزائر التي حطم الاستعمار شخصيتها ثم فتح أبوابها للمبشرين ، ولم يفر إلى غيره . فمضى يث الروح الإسلامية في نفوس أبنائها لتحضنها أمام هذا الغزو الجديد . وقد كان الإمام مثالا أعلى للاستاذ الذي يريد تربية شعب بأسره فكان يقضى نهاره وشطرا من ليله للتدريس دون انقطاع اللهم إلا ساعة يخصصها للغذاء ثم يستمر في دروسه ولا ينهيا إلا بمجالس التذكير بعد صلاة العشاء . وكان يبدأ نهاره بتدريس النحو واللغة للصغار ويحتم دروسه بتفسير القرآن لجموع كبيرة من الكبار والصغار . وحسبنا أعلم فإن لا أعرب أحدا من العلماء قدر له أن يخصص حياته للتدريس على النحو الذي فعل الشيخ ابن باديس ثم هو إلى جانب ذلك يعلم أبناء الجزائر وشيوخها احتسابا لوجه الله . فظن بعضهم أنه يتقاضى مرتبا كسائر الموظفين . وقد أشار إلى هذا الظن إشارة لطيفة جادة ومزحة فقال : « مضت عشرون سنة والناس يشكرون للحكومة توظيفها مدرسا يقضي صحابة نهاره وشطرا من ليله في خدمة العلم الديني واللساني ونشرة ، ظنا منهم أنني أتقاضى مرتبا كسائر الموظفين ، وأنا لم أرزأ الحكومة فلسا واحدا والفضل لله ، وماكنت إلا مدرسا متطوعا مكثيا بالإذن لي في التعليم ذاكرا ذلك للناس عن الحكومة في المناسبات بالجميل<sup>(٧)</sup> » . ويسخر الشيخ عبد الحميد ابن باديس

التي ستأتي . وقد زاد إيمانه باقتراب ساعة الخلاص من المحنة ، فقال في اجتماع عام : « أما بعد فمرحبا بأبناء الجزائر وأفلاذ أكبادها مرحبا ببرثة مجددا الخالد وحماء مجدها الطارف وبناء مجدها الألى الذى تتخبط به أحشاء الأياهم<sup>(٨)</sup> » ، ولم يكن ابن باديس إلا صادق الحدس ، فإن هذا التفاؤل الذى يبعثه في النفوس يستطيع أى إنسان أن يلمسه في هذه الطفرة العجيبة التي حدثت ما بين سنة ١٩٣٣ و ١٩٤٨ ، أى عندما ينتقل مثلامن قراءة جريدة الصراط إلى جريدة البصائر ، إذ يجد أن النهاب الشعور وعظيم الثقة بالله وبالنفس قد بلغت حدا يبشر بثورة عاجلة ، قد تساءلت كيف خفى هذا التطور على الاستعمار مع كثرة عيونه ، فقبل لأنهم كانوا في غفلة . عن أثر الروح الإسلامية في إحياء النفوس الهامدة . ومهما يكن من شيء ، فإننا نحمد الله أن خص عليهم ذلك ، بل نستطيع القول بأن سريان الأمل في النفوس كان اسرع من معدل تطور عقلية المستعمر . وهكذا وجد الاستعمار أمامه موجة من الشعور لاعهد له بها .

وكان الشيخ ابن باديس يعلم حق العلم أن التفاؤل لا يثمر إلا إذا كان يرتكز إلى دعامة دينية هي الاعتماد على الله لا على المخلوق . وقد أشار في أثناء مقاومة الرجعية الطرقية له إلى أن النجاح لن يكون إلا في جانب هؤلاء الذين انجهروا إلى الله خالصين له السدين لا إلى المستعمر . لأننا « إذا رأينا طائفتين من المؤمنين تنازعتا فالنتجات إحداهما إلى السلطان تستغيثه ، وتستعين به . . فإغاثتها وانتصر لها وأمدها وقربها وأدناها وأما الأخرى فلم تستغث إلا بالله ولم تنتصر الأمة ولم تعتمد إلا عليه ولم تعمل إلا فيما يرضيه من نشر هداية الإسلام

(٦) التفسير من ٤٦٧ - ٤٦٨

(٧) جريدة الصراط العدد السابع ١١ رجب ١٣٥٢ الموافق ٣ أكتوبر سنة ١٩٣٣ .

(٨) الصراط العدد الأول ٢١ جمادى الأولى سنة ١٣٥٢ - ١٩٣٣/٩/١١

## د - صرامته في الحق :

ولاشك أن تلاميذه ورفاقه أعرف الناس بمثل هذا الخلق عند ابن باديس لكنني رأيت خلال كتاباته في مواقف عديدة ، أذكر منها مثالين أحدهما كان في معرض الرد على أحد النواب الموالين للحكومة ، وكان قد زعم أن الحكومة الفرنسية هي صاحبة فضل على جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، لأنها تساعدها بالمال . فبدأ ابن باديس يصف هذا الرجل بأنه رضى لنفسه أن يكون أداة هدم للمستعمر ويوق شر وفساد في مجلس رسمي . ثم يعجب كيف زعم هذا النائب أن جمعية العلماء مسئولة عن الفتن والقتال في البلاد ، ولذا يصفه الإمام بالكذب ، ويحتج لذلك بالهدوء وعدم وجود صدام بين الحكومة وبين قوة أخرى « بل الموجود في الوطن حركة هادئة عامة نحو ما وعدت به فرنسا الجزائريين من حقوق تعطى لهم » ، وهذا اللون جديد من الجهاد السهل الممتنع الذي يبشره ابن باديس في وقت ما كان أحد يجرؤ أن يقول أن للمواطنين الجزائريين حقوقا يطالب بها ، لكن الإمام يقول مالا يجرؤ أحد على قوله وبأسلوب يشبه خريز الماء الهاديء المستمر الذي ينخر في الصخر ويدفع الجزائريين إلى التمسك بحقوقهم . ثم هو يشكك في نوايا فرنسا فيتحدث عن سكوت الجزائريين وانتظارهم لوعود كاذبة . فيقول : « اعتصبوا بالانتظار الذي تعودوه من أمد طويل فهم ساكنون منتظرون والله أعلم بما سيكون » .

ثم ينتقل من هذا السهل الصارم الممتنع في آن واحد إلى الصارم حقا ليحطم أعوان المستعمر فيصف النائب بأنه كذب مرة أخرى عندما زعم أن الحكومة ساعدت الجمعية ورخصت لها ، ثم يكذب هو ومن يدعوه إلى التحرش بالجمعية فيقول : « والحكومة ما عرفت لها

سخرية عذبة من الحكومة الفرنسية التي استغلت تضحيته بوقته من أجل التعليم لتتخذ ذلك دعاية لنفسها من أنها لا تحرم التعليم الديني . » فقد مضت عشرون سنة ، كما يقول ابن باديس ، والسواح الأجانب يأتون للجامع الأخضر يشهدون حلقات العلم ووفرة الطلاب ، فيعدون ذلك عناية الحكومة بالمساجد الإسلامية وتركها حرية التعليم للمسلمين » .

## ج - خلق العفو :

إلى جانب هذه التضحية عن طيب خاطر ، مع ضعف بنيتة ، تلك التضحية التي ينوء بها أسلم الناس جسدا ، والتي عدها ابن باديس فضلا من الله ، فإننا نجد لديه خلقا إسلاميا أصيلا وهو العفو فإن خصومه من الطرقيين ، وربما كان من ورائهم محركو الطريقة ، دبروا له أمرا ، فأفاد الله تدبيرهم ، عندما فشلت محاولة اغتيال ابن باديس . ولم ير الإمام أن ينتقم لنفسه بل عفا عن هذا الذي أرسل لاغتiale .

وحق الآن لم نر إلا الجانب السمع السهل في شخصية ابن باديس ، وأظن أن لنا أن نعرض للجانب الصارم الممتنع ، بل لنا أن نقول إن طابع الصرامة والامتناع هو الغالب حتى في جانبه السهل لأنه كان في الحق ، صارما وممتنعا في تسامحه وسهولته ، بمعنى أنه قل أن يدانيه أحد في التسامح والرفق بالناس والتضحية من أجلهم . وأما الجانب الصارم الممتنع قلبا وقلبا فيتجل في شدته العنيفة في الحق وشجاعته النادرة وما كان لأحد من معاصريه أن يدانيه في هذين الأمرين من قريب أو بعيد ، لأنه كان في الحق أكثرهم فرارا إلى الله وثقة في تأييده .



القصيد عندما يطلبون إلى ابن باديس وأصحابه ألا يشتغلوا بالسياسة . فهذا هو الدليل على أن الصلح خدعة بل مكيدة ، إذ ليس هذا الشرط إلا نوعا من تحريض المستعمرين وإغرائهم بدعة الإصلاح الديني<sup>(٩)</sup> .

وفيما بعد جاءت دعوة إلى الصلح من أحد علماء الأزهر ومن بعض طلبته ، يرجون جمعية العلماء بالجزائر . أن تضع حدا لهذه الفقرة ، فبين لهم ابن باديس أن الصلح ، وإن كان خيرا ، إلا أنه لا سبيل إليه مع أصحاب الطرق . وقد عبر عن ذلك بقوله : « إننا نعلن لإخواننا أننا على رجاء اليأس من خصوم تضع معهم حكمة لقمان ، ولا يجئى معهم حلم معاوية ، ولا يرضيهم عدل أين الخطاب ولا نسمح صلاح الدين ، وليس لنزاعهم معنا غاية غير أفواها ، وكسر أقلامنا ثم إقلاق راحتنا إن أعجزتهم المقادير عن إزهاق أرواحنا . وليس إلى هذه الغاية غير وسيلتين أحدهما الوشاية بنا إلى الحكومة بأننا وطنيون ضد الاستعمار وأننا نعمل للجامعة الإسلامية ، وأنا . . وأنا ، وثانيهما الاختلاق علينا مع الأمة بأننا ندعى الاجتهاد وأنا نستخف بأمتنا في الدين وأنا نكر الولاية والكرامة وأنا . . وأنا وقد فطنت الأمة إلى مكروهم وكيدهم . ولعل الحكومة لاتستمر على مجاراتهم » .

فأى صرامة في الحق مثل هذه الصرامة التي هيء لعبد الحميد بن باديس في الوقت نفسه بأن ينهم الحكومة الفرنسية بالجزائر بأنها تحرض الصوفية لواد الحركة الإصلاحية الدينية ، وذلك كله في أسلوب رفرقا ، يضع كل إنسان في موضعه بصرامة وبدقه ولكن دون عنف في التعبير يؤاخذ عليه صاحبه .

الجمعية مساعدة خاصة لا أولا ولا آخرأ . أى مساعدة شاهداها من الحكومة وقد أقرت قرار « بريقى » الذى يمنع رجال الجمعية من وعظ العامة وإرشادهم في المساجد ، وأى مساعدة والحكومة قد أغلقت مكاتب أى مدارس ابتدائية وامتنعت من الترخيص في مكاتب أخرى لمجرد انتساء المعلمين أو السطالبيين للتعليم للجمعية<sup>(٩)</sup> ، ثم بعد كل هذه اللطمات المتتالية لكل من النواب والحكومة يحتاج عبدالحميد بن باديس بالقانون الفرنسى إيفالاً في تسفيه مسلك الحكومة الفرنسية للجزائر .

وأما المثال الثانى فهو موقفه الصارم من دعوة الصلح بين جمعية العلماء وبين الطريقة عندما تقدم أحد الوسطاء بشروط الصلح فقال ابن باديس كيف يعقل أن يقيد صلح مع جماعة تطلب إليه أن يحلل حراما ويحرم حلالا ، ثم هو صلح مشروط بشروط تتلخص في أن الطرق الصوفية تطلب على لسان الوسيط إلى جمعية العلماء أن تقر البدع والمنكرات ، في سيدى عابد مثلا ، وتسكت عنها وأن تثبت الضلال ، وأن تحرم استخدام النظر العقل والاستدلال . إن هذه الشروط هي في ذاتها هدم للصلح لا شرط فيه ، لان قبولها معناه أن تحمل جمعية العلماء نفسها . ثم يحسم ابن باديس الأمر مع دعاة الصلح بأن يطلب إليهم أن يعرضوا هذه الشروط على حكم لا يميل مع الهدى ، هو الكتاب والسنة ، إذ أنهما المعيار الحق ، ثم يتساءل : وفيهم هذه الشروط التى تتنافى مع الشرع ، وكان من الأولى أن يطلب أهل الوساطة إلى الطرق الصوفية ، أن يعودوا إلى الكتاب والسنة فيهجرو البدع . . غير أن الأمر أعمق من هذا فإن الشرط الأخير الذى تقدم به الوسطاء هو بيت

(٩) السنة المحمدية العدد الثامن ١٣٥٢ صفر

(١٠) أنظر صحيفة الصراط العدد الحادى عشر بتاريخ ٩ شعبان سنة ١٩٥٢ ، ٢٧ نوفمبر سنة ١٩٣٣

## هـ - الشجاعة العقلية النادرة :

ولم تكن تلك الصرامة التي رأيناها منذ قليل إلا مقدمة لموقف يعجب المرء اليوم كيف لزم منه الوالي العام للجزائر مسلك الصمت في أواخر سنة ١٩٣٣ ، رغم الجسارة البالغة في النقد الذي وجهه إليه ابن باديس وتعرضه الواضح بأنه ليس من شأن الوالي أن يتخذ نفسه حكما على إيمان المسلمين أو عدم إيمانهم . وبيان الأمر في هذا الموقف أن الوالي العام للجزائر كان قد صرح لمراسل جريدة البنى باريزيان ( Le petit parisien ) بحديث عن الحوادث الدينية في الجزائر ، فقال أنها ترجع إلى أسباب سياسية وليس لأصحابها عقيدة راسخة ، بل إن فريقا منهم لاديني وأكثرهم لا يؤدون شعائر دينهم ، وأن هؤلاء النواب استطاعوا أن يصدوا العلماء عن أعمالهم ، وأغلب هؤلاء العلماء من خريجي الأزهر لاتدرسون مبادئ الإسلام وتعاليمه قط<sup>(١١)</sup> ثم أعقب ذلك أن عطلت بعض الصحف كالشريعة والسنة .

فقامت جمعية العلماء بإصدار بيان وتذكير إلى الأمة الإسلامية الجزائرية تؤكد فيه أنها قامت لأغراض دينية . وكان عبد الحميد بن باديس أشار عليها أن تكتفي بهذا البيان حتى لا تتعرض لعسف الوالي . أما هو فقد التزم على أن يتكفل بالوالي وحده ، إذ يؤثر عن الشيخ ابن باديس أنه قال لزملائه في أحاديثه الخاصة بشأن التدريس بالمعهد الديني « إن استكفيكم في كل أمر يتعلق بالكلية إلا الإستعمار فانا أكفيكموه فخلوا ببني وبنيه » . وهكذا فعل بعد أن صدرت عدة أعداد أخرى من جريدة الصراط . فقد جاء رد الإمام ابن باديس مثالا أعلى في الثقة بالله وبالنفس ، إذ أخذ يتقد

أقوال الوالي العام بجسارة صارمة في العدد الخامس عشر من جريدة الصراط وذلك بتاريخ ٨ رمضان ١٢٥٢ الموافق ١٩٣٣/١٢/٢٤ فبدأ يرد على الوالي الذي نسب الحوادث الدينية إلى أسباب سياسية ، ولم يكن ردا ابن باديس في حقيقة أمره إلا وصفا للوالي بالكذب . أي أنه يقول له أن سبب الحوادث هو تدخل الإدارة الفرنسية في الشؤون الدينية تدخلًا مخالفًا للدين نفسه وللقانون الفرنسي أيضا ، لأن الجمهورية الفرنسية علمانية . ثم أخذ يدافع عن نواب الجزائر الذين أراد الوالي أن يغمزهم في دينهم ، فوصفهم الإمام بأنهم أدوا واجبههم وليس عملهم هذا استغلالا سياسيا لمسوقف من المواقف . وكيف للوالي العام أن يرميهم بعدم الإيمان وما شأن أئوف الجزائريين المسلمين ممن لم يرمهم الوالي بعدم الإيمان .

ثم يترفع ابن باديس عن أن يناقش الوالي العام في عقيدة هؤلاء النواب ، لأنهم قبل كل شيء « مسلمون يعيشون عيشة المسلمين ويحملون شعارهم ويأمنون لآلامهم ويحملون عبء القوانين الاستثنائية مثلهم » . ثم نراه يعجب للوالي كيف لم يدرك أن العقيدة الدينية تدفع صاحبها إلى الثورة للدفاع عنها . فأولئك النواب وإن لم يقوموا بجميع ما تقتضيه العقيدة ، نزولا عند قول جنابه ، فإنهم ما اندفعوا زيادة على القيام بالواجب ، للعمل إلا بها .

ثم يناقش الوالي العام فيما ادعاه من صد النواب للعلماء عن عملهم الطبيعي فينبه أنه هو الذي يصد ، لأن الإدارة الفرنسية أوصدت المساجد في وجه وعظ العلماء وارشادهم ، وأغلقت كتبيرا من المكتاتب الابتدائية ( المدارس ) ، وأمسكت عن إعطاء الرخص

( ١١ ) الفير من ٢٢٠ عند تفسيره لقوله تعالى : « وجعلنا بعضكم لبعض فتنة وكان ربك بصيرا » .

المساجد الخاصة ، فيقول له الإمام ابن باديس أن المساجد الخاصة هذه لا تكفي عموم الناس . وإذا فالنتيجة الواضحة هي أن منع العلماء من المساجد العامة هو في التحليل الأخير بمثابة منعهم من القيام بمهمتهم الدينية على أتم وجوها لمنع الذي لا يخففه وجه من وجوه الاعتذار ، فالوأي هو إذن الذي يصد العلماء المسلمين عن القيام بعملهم وواجبهم ثم يثمن ابن باديس رده الجريء بهذه العبارة الصارمة الساخرة التي يتردد في أسلوبها السهل الممتنع الوعيد بتحقيق العدالة والخير للجميع . . أي للجزائريين فيقول :

« هذا وإننا ، مع كل احترامنا لجنابه ، ما نزال نكرر احتجاجنا على منعنا من المساجد ، وكل ما نرسم به من غير تبصر ، غير يائسين من آتيان يوم تتجلى فيه العدالة لجمعية دينية علمية تهذيبية تعمل لخير الجميع » .

وقد أراد الإمام ابن باديس أن يبين لنا مظاهر التدهور في المجتمع وأسبابه في الوقت الذي كان يعالج هذا التدهور بالفعل .

#### مظاهر التدهور في المجتمع الإسلامي الجزائري :

يصف لنا الشيخ عبدالحاميد بن باديس ما رآه من حالة مسلمي الجزائر وما وصلت إليه هذه الحالة من التدهور في الثلث الأول من القرن الحالي . وقد تجلّى هذا التدهور حسباً رأى ، في مظاهر التدين في الناحية الاجتماعية التي تتصل بحياة الناس من حيث العمل والكسب والثقافة والمستوى الاقتصادي . فالغنى كل الغنى للمستعمرين والفقير والبؤس للجزائريين أصحاب البلاد الحقيقيين . لذا نجده يؤكد بصرحة « أننا نأتى بما يبرأ منه الإسلام ونصرح بأنه صحيح » . هذا في

لفتح المكاتب ( المدارس ) . أما السياسيون الذين اتهمهم الوالي فيما حاولوا الزج بالعلماء إلى مجال السياسة وما كان للعلماء أن يزجوا بأنفسهم في هذا المجال ، وهنا يكاد يكشف ابن باديس عن خطته لتحرير الجزائر ، وذلك لشدة ثقته بأنها ستحرر لا محالة في المستقبل فيقول أن العلماء وضعوا خطة التعليم السديني عن علم وعقيدة ، وتمسكوا بما هو مناسب لفطرتهم . فهم يريدون خدمة العلم والدين ولو أردنا أن ندخل الميدان السياسي لدخلناهم جهرا ، ولضربنا فيه المثل بما عرف عنا من ثباتنا وتضحيتنا ، ولقدنا الأمة كلها للمطالبة بحقوقها ، وكان أسهل شيء علينا أن نسير على ما نرسمه لها . فإن ما نعلمه ولا يخفى على غيرنا ، أن القائد الذي يقول للأمة إنك مظلومة في حقوقك ، وأنا أريد إصالحا إليك ، يجد منها ما لا يجده من يقول لها أنك ضالة عن أصول دينك ، وأنتي أريد هدايتك . فذلك بتبليتها كلها ، وهذا يقاومه معظمها أو شرطها ، وهذا كله نعلمه وكلنا اخترنا ما اخترنا لما ذكرنا وبيننا » .

وبعد ذلك ينتقل ابن باديس إلى تكذيب الوالي الذي غمز العلماء بأنهم تعلموا بالأزهر ، فيقول له أنه ليس بصحيح أولا أنهم تعلموا في مساجد الأزهر ، ثم يعرض برجل تعلم في الأزهر وانقلب يخطئ بكل الرضا لدى المستعمر . فالمسألة مختلفة جدا ، إنها مسألة تفكير وجود ، وبهضة أو موت ، وليست مسألة القاهرة ولا غيرها . وهنا ينتقل ابن باديس إلى الدفاع عن التعليم في مساجد القاهرة ، ويكتب ما ذهب إليه الوالي مرة ثالثة .

وأخيرا نجده يكشف عن تعامل الوالي العام عندما أراد التخفيف من شدة هجومه على النواب المسلمين وعلمائهم فقال أنه لا يحرم العلماء إلا من دخول المساجد التي تخضع في ميزانيتها للدولة ، وأنه لم يمنعهم من

العلم فعرف أن كل ما عندهم من خير هو عندنا في ديننا وتاريخنا ، وإن ذلك هو الذي تقدموا وساروا به ، وإن ما عندهم من شر هو شر على حقيقته ، وإن ضرره فيهم هو ضرره وأنه لا يجوز أن يتابعوا عليه ، فكانوا فتنة لنا ، كما كنا فتنة لهم .

#### - أسباب التدهور .

وقد فطن ابن باديس إلى السبب الجوهرى في تدهور المسلمين بصفة عامة ، والجزائريين المعاصرين له والذين يهيم أمرهم بصفة خاصة . ويتلخص هذا السبب في النظام الاستبدادى الإسلامى كان أم غير إسلامى ، فهور أحوال المسلمين في جميع مظاهر الحياة والعمران أساسه الاستبداد . والحق أنه لا يحمل الشعب المستبد به هذه المسئولية كلها . فإنها ترجع في المقام الأول إلى استبداد الملوك والقادة ، ثم ترجع تبعا لذلك إلى ضعف الروح الدينية لدى الجميع ملوكا ورعايا ، وهنا يبرز الشيخ عبد الحميد ابن باديس مسئولية رجال الدين ممن آثروا السكوت لسبب أو لآخر ، وقصروا في القيام بواجبهم الذى كان يقضى عليهم أن يقاوموا المستبدين ويعلموا الجاهلين ببث روح الإسلام السامى في نفوسهم . .

وهو يؤاخذهم على تقصيرهم ، عن تجربة وعلم ، لأن مقاومة عالم واحد تأتى بكل عجيب في تطهير النفوس كمقدمة ضرورية لكل إصلاح جدى . وهذا هو ما نعتقد أن ابن باديس يبرهن

عليه برهنة كافية وملموسة بأسلوبه السهل الممتنع ، دون أن يأخذ بغيره بما عقد العزم عليه ، ولما وثق بتحقيقه بفضل من الله . فرأيناه يدعو المسلمين إلى

الناحية الدينية . أما في الناحية الاجتماعية فإننا نراها في حالة من الجهل والفقر والتفرق والذل والاستعباد يرى لها الجهاد<sup>(١٢)</sup> ومن ثم فليس ثمة ما يدعو إلى العجب حقيقة من ينفر الغربيون من الإسلام ويسخروا منه . على حد قوله ، إلا من نظر منهم بعين العلم والإنصاف فإنه يعرف أن ما نحن عليه هو ضد الإسلام فكنا فتنة عظيمة عليهم وحجابا كثيفا لهم عن الإسلام . فكنا وبنا للأسف فتنة للقوم الظالمين .

وشبه هذا القول ما ذكر من أن حكومة اليابان بعثت إلى خليفة المسلمين في تركيا في أواخر القرن الماضي تطلب إليه أن يرسل إلى اليابان من يطلع أهلها على الدين الإسلامى تمهيدا لاعتناقه ، فأشار عليه جمال الدين الأفغانى أن يرسل إلى الامبراطور بهدية ثمينة وأن يستعمله بعض الوقت . ثم نصح الأفغانى الخليفة بأن يعد لهذه المهمة الكبرى شبابا يعرفون الإسلام معرفة صحيحة حتى يستطيعوا إقناع اليابانيين بالدخول في الإسلام ، بدلا من أن يرسل إليهم نفرا من هؤلاء الذين غلب عليهم التصوف الخادع من العلماء إذ يوشك هذا الصنف من العلماء أن ينفر اليابانيين من هذا الدين دون رجعة ..

أما الإمام ابن باديس فإنه لا يكتف حزنه عندما يرى كيف تدهور المسلمون في وطنه بسبب الجهل وسوء فهمهم لدينهم ، بينما يرون أهل الباطل يعيشون إلى جانبهم وفي بلاد الغرب حياة عزة وسيادة وتقدم علمى وعمرانى ، بينما قنع المسلمون بالاندفاع في تقليدهم في كل شيء حتى معابثهم ومفاسدهم ، أو في قشور الحضارة ، مع ازدياد كل عزيز لديهم إلا من نظر بعين

جائر»<sup>(١٤)</sup> فإنه إذا جار السلطان - وهو من له السلطان في تدبير الأمة والتصرف في شئونها - فسد كل شيء ، وفسدت القلوب والعقول والأخلاق والأعمال والأحوال ، وانحطت الأمة في دينها ودنياها إلى أحط الدرجات ولحقها من جرائه كل شر وبلاء وهلاك . ثم يتفاوت ذلك الفساد بحسب ذلك الجور في قدره وسعته ومدة بقائه .

ومع ذلك فإن تسلمي الإمام عن الواقع الجزائري لا يتعد به عنه كثيرا ، إذ نراه سرعان ما يهبط من التعميم في حديثه عن المستبد الظالم الذي يفسد كل شيء حتى العلماء ، الذي يتدرج بسببه الفساد في درجات الوظائف العامة حتى أدناها ، إذ أن دولة الاستبداد هي دولة الأوغاد ، عل حد تعبير عبدالرحمن الكواكبي - نقول أنه سرعان ما يعود ليلمس الواقع الجزائري عندما يقرر لنا أن هذا الفساد العظيم الذي عم بلاد المسلمين بسبب استبداد ملوكهم ليس شيئا يقارن بالفساد الذي ينخر في كيان الأمة المسلمة إذا ولي أمرها من لم يكن في جنسها ولا دينها في شيء . . . أليس ابن باديس صريحا هنا الصراحة كلها ، لكنها الصراحة التي تنساب في رفق وصدق لا سبيل إلى إنكاره ؟ ومع ذلك فإنه يبعث الأمل والحجل في النفوس الراكدة . .

أما الحجل فمما وصلت إليه من استخداء للباطل وأعوانه ، وهو يضع هذا التبريح بين فقرتين من كلامه عن أعظم الفتنة ، إذ نجاهد يعود مرة أخرى إلى قول الإمام جعفر الصادق ، فيقول : « إن أعظم ما لحق الأمم الإسلامية من الشر والهلاك كله جاءها على يد

مقاومة الاستبداد ويحتمل أن ينفخوا مثله في روح المسلمين » روح الاجتماع الشوري في كل ما يهمهم من أمر دينهم ودنياهم حتى لا يستبد بهم مستبد » . (١٣) .

وهذه المقاومة التي يدعو إليها هي تلك التي نهض بها هو وجماعة من أصحابه ، ومن رأى أن ينتمي إليه ، ومن أراد استغلال حركته كالحزب الشيوعي . فقاموا إلى جانبه بعضهم عن إخلاص وبعضهم للإفادة من الحركة الإصلاحية بطريقة أو بأخرى وهذا أمر مشاهد في كل حركة إصلاحية ، وتلك هي طبيعة البشر في كل عصر ، كما يكشف لنا تاريخ المجتمعات أيا كانت اتجاهاتها ورواعنها وأهدافها . ومهما يكن من أمر ، وعلى الرغم من هؤلاء المعوقين والخاذلين له ولفكرته فإنه قاد جمعية العلماء المسلمين بمهارة بالغة في أشد الأوقات حرجا ، إلى تحقيق الهدف الذي حدده بينه وبين نفسه وهو الهدف الذي عاونه على تحقيقه المخلصون من أصحابه عن علم أو عن إخلاص فقط . وكأنه كان يحسد بالعيب أو بصور الواقع عندما يتكلم عن تلك التجربة التي ستكشف أو كشفت بالفعل « عن الخاذل هم ممن ينتسب إليهم فينبذ ويطرح ويستغنى عند الله وبالؤمنين » (١٤) .

ثم يعلو الشيخ ابن باديس عن الواقع الجزائري الذي رسمه لنا بوضوح يعرفه حتى المعرفة من عاصره وأسهم معه عن إخلاص ، وهم الكثرة ، أو عن غير إخلاص وهم القلة من الأمة - نقول أنه يعلو عن هذا الواقع الجزائري ليبين لنا : « أن أعظم الفتنة فيها يرى هو ما قاله الإمام جعفر الصادق : أن يسلط عليهم سلطان

(١٣) التفسير ص ٢٩٩

(١٤) هو يشير هنا إلى المستعمر .

(١٥) التفسير صفحة ٥٢٢

السلالين الجائرين منها ومن غيرها . وهذا ما يشهد به ماضيها وحاضرها . فما أصدق كلمة جعفر الصادق . وما أعمق نظره فيها » ونقول نحن ما أعظم مهارة الشيخ ابن باديس في التعريض بدولة الباطل .

أما الأمل الذي يبعث في تلك النفوس الخائرة فهو أنه يؤكد لمواطنيه أن العودة إلى الإيمان والصدق والشكر » وقد شهد التاريخ بذلك من الله لهم ، فلما خافوا وكفروا تركهم ويمكن منهم . ولكنه برحمته وعدله لم ينس لهم أصل إسلامهم فأبقى لهم أصل وجودهم الذاتي . . . وأبقى لهم أصل وجودهم الروحي بكتابه التلويين ظهورانيهم رغم إغراضهم عن تدبره لما هو فيه . عساهم يرجعون (١٦) .

#### - معوقات الإصلاح :

ولا يشك الإمام ابن باديس في رجوع المسلمين إلى الكتاب والسنة ، وإن كانت هناك معوقات تحاول صدهم عن العودة إليها ، وأهم هذه المعوقات هي التصوف الخادع الذي حاول الإمام أن يجمع أصحابه معه على الهدف الحق ، لأنه كان يسلك دائما مسلك الدعوة بالحسنى قبل أن يلجأ الصراع مع فريق من قومه تربطهم به الإخوة في الله ، رغم فهمهم لدينه ، لقد قيل أنه انجبه إلى الطرق الصوفية لأنه لم يكن قد استكمل تكوينه ، لكننا نغفل إلى أنه كان منصوفا سنيا بمعنى الكلمة ، ولم تكن شخصيته في حاجة إلى أن تستكمل عن طريق هؤلاء . وبالفعل خدع المستعمرون في حقيقته عندما رأوه يتقرب أولا إلى الطرق الصوفية ،

وظنوا انه لا خطر من أمره ما دام قد انجبه إلى هؤلاء . وخيل إلى خبراتهم في هذه الناحية أنه مجرد رجل عادي استهوته الطرق كما تستهوى غيره عادة ، ولم يغلطن هؤلاء وهؤلاء إلى حقيقة الأمر عندما اتصل بالإمام بالطرق الصوفية . .

ونعتقد نحن ، كما أكد لنا أحد تلاميذه في قسنطينة (١٧) أنه سلك مسلك الرجل العربي المسلم الذي يبدأ الناس بالتحية حتى يحسم الرأي في أمرهم ، فلقد كان من الممكن أن تكون الطرق الصوفية الجزائرية مصدر انبعاث لأنه ما زالت فيها بقايا من الأصول الإسلامية ، وبخاصة في زاوية الهامل ، وكان الإمام يأمل عن طريق الاتصال بها أن يستفيد منها تلك العناصر الصالحة التي تسانده في حركته الإصلاحية الدينية والاجتماعية والسياسية . غير أنه تبين له أنه على الرغم من وجود بعض العناصر التي حافظت على العقائد القرآنية واللغة العربية ، إلا أن كثيراً من الطرق وقعت تحت تأثير الاستعمار ، الذي درس ظروفها عن طريق جواسيسه وعلمائه المشتغلين بدراسة التصوف ، واستطاع أن يدخلها في فلكه . .

وكان هؤلاء العلماء المشتقون ينظرون ، في بادئ الأمر ، إلى ابن باديس نظرة الاستهانة والإزدراء فيما يبدو ، وكان الشيخ عبد الحميد يحتقرهم احتقاراً ديمقراطياً علمياً (١٨) ، لأنه كان يدرك أن مادة بحثهم هو التراث الإسلامي ، ثم إنهم يأخذون هذا التراث ويدعون له أنفسهم . .

(١٦) ونعني به الأستاذ الصادق حالي مدير اللبس حروح الذي أعجبتا بنظرته الصادقة ونظرته الثابتة . .

(١٧) هذا هو تلميذ الأستاذ الصادق حالي .

(١٨) التفسير لابن باديس صفحة ١٦٤ في تفسير قوله تعالى : « وإن من قرية إلا نحن مهلكوها قبل يوم القيامة أو معذبوها عذاباً شديداً ، كان ذلك في الكتاب مسطوراً . . » الآية ٥٨ من سورة الإسراء ]

وقد بدأ الإصلاح سهلا هينا في مجال ظن المستعمر أن لا خطر فيه . ذلك أنه بدأ يتكلم عن الدين والخلق والعقيدة ، وضرورة الإصلاح الديني والتضحية من أجل الآخرين والشورى عند الملمات إعدادا لمرحلة الجهاد والكفاح ، أي أنه وضع البذرة وتعهّد التبت حتى أخذ الآخرون بأن روح الشعب الجزائري بدأت تنحرف ، فحاولوا المقاومة بأساليب لم تكن لتجدي ، لأنها جاءت بعد أوانها . .

#### ( ١ ) دين وخلق : (١٩)

ألح عبد الحميد بن باديس في تلقين شباب عصره وكهوله فكرة السببية التي لا تتعارض مع عقيدة القضاء والقدر على نحو ما ظن علماء عصور التدهور ، فبين لها أن التدهور الذي تعانيه الأمم له أسبابه ، ومنى ارتفعت هذه الأسباب ارتفع العذاب الذي تعانيه الأمة الجزائرية من الباطن وأعوانه ، إنهم يقاسون كل صنوف الخيف ، وكانوا يظنون أنها نزلت بهم عفوا ، أو أن الله أراد لهم العذاب دون أن يكونوا أهلا له ، مع أن هذا الظن أقرب إلى سوء الاعتقاد في الله . إن التدهور يرجع إلى فصل العقيدة عن العمل أو إلى تدهور العقيدة وتطرق الشرك الخفي . إليها .

فالعلاج الناجع إذن هو الإيمان الصحيح ، فقد قال تعالى : « ولو أن أهل القرى آمنوا فسحقنا عليهم بركات من السماء والأرض » ومن ثم يقول عبد الحميد ابن باديس « فالإيمان والتقوى هما العلاج الوحيد من حالتنا فنقطه البدء في أي إصلاح هي تطهير العقائد من

ولكن تحية الإسلام لهذه الفرق لم تجلبهم إلى حركة الإصلاح . وهكذا أبرأ ابن باديس ذمته من إخوانه في الله الذين أشفق عليهم أن يلتزموا جانب المستعمر ، ولو كان في ذلك خسار الأمة الجزائرية . وليس من الغلو في شيء أن يجارهم الإمام بكل هذا العنف الذي أتاح له أن يستخلص العامة من سلطانهم وأن يقضى على شيوخهم قبل أن يجهد الطريق أمام الجيل الذي أعده للقضاء على المستعمر . .

ولا يتسع وقتنا للحديث عن موقفه الصارم من الطرق الصوفية ولذا نرجى ذلك إلى بحث آخر إن شاء الله . .

#### - أسس الإصلاح وأسلوب تنفيذه

لقد قلنا أن الصيغة الموجزة التي عبر عن شخصية الإمام عبد الحميد بن باديس هي أنه السهل المتع . وفي اعتقادنا أن صيغته نفسها هي التي تكشف لنا عن السر في نجاح خطته لانه بدأ الإصلاح سهلا هينا ، وانتهى به صارا محتما ، لقد أراد أن يحاصر الجزائر بمحو شخصيتها العربية الإسلامية فحاصره ابن باديس بالجزائر العربية المسلحة التي يمكن القول بأنها نجت بمعجزة ، ونعني بها معجزة الإخلاص العميق وتوفيق الله أن وهب لها زعيما هو نسيج وحده . ظل يعمل في هدوء حتى أصبح الهدوء لا يكفي ، فثقى بالصرامة والعزم القوي فحقق الله آماله وآمال أمته . وإذا أردنا الوقوف على سر النجاح في هذا العمل الضخم فينبغي لنا أن نعلم أن ابن باديس لم يفصل قط النظرية عن التطبيق ، أو بعبارة أدق لم يفرق بين العقيدة والعمل . .

( ١٩ ) انظر التفسير من ٩٦ ( ٢ ) التفسير من ٢٢٧ ، ٢٢٨ في تفسير قوله تعالى : « ومن بعض الظالم على يديه يقول يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلا ، يا ويلاتي ليتني لم اتخذ فلانا خليلا . لقد أحسنى عن الله بعد إذ جاءني ، وكان الشيطان للإنسان خذولا ، الفرقان ، آيات ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ .

المبادات والمعاملات وفي تطبيق أصول الإسلام وفروعه على الحياة الخاصة والعامة» (٢١)، أي أن المسلمين لم يضعفوا إلا عندما فروقا بين العقيدة والعمل فكشرت البدع وصنفت الضلال منذ القرن الثالث الهجري . ويؤكد ما ذهب إليه ابن باديس أن مخطط الفرق الباطنية وما صحبه من تطور التصوف الفلسفي قضى على الدولة الإسلامية الكبرى في بغداد . فسبب التدهور كما يفهمه ابن باديس وكما يشهد به واقع التاريخ يرجع إلى الابتعاد عن الكتاب والسنة ، فقد صرف أهل الفتنة جهدهم في تأويل القرآن وصرف الناس عنه وتحريف السنة وتزييفها ، فالحسرة أن الذي وعد به الله من يخالف الكتاب والسنة ، وإن كان موجها للمشركين إلا أنه من نصيب أهل البدع والضلال في المجتمع الإسلامي . .

#### ( جـ ) دعوة إلى العمل :

وقد بلغ التدهور بالمسلمين غايته ، لأنهم رضوا لأنفسهم أن يتبعوا أهل الفتنة والبدع . ولما كانت الأسباب تؤدي دائما إلى نتائجها ، فليس لهم أن يعجبوا أن حل بهم العذاب . وهذا قانون تخضع له الأمم « مثل الأمم الإسلامية الحاضرة ، فمما لا شك فيه أن فينا ظلما وعدونا وفسادا وكفرا بأنعم الله ، وأننا من جراء ذلك في عذاب شديد ، وليس هذا القانون خاصا بهذه الأمم وحدها فهناك أمم أخرى أقوى منها في أسباب العذاب والهلاك . . . وإذا لم يأت المقدار المماثل من الهلاك أو العذاب لما عندهم من أسبابها فلأنه لكل أمة أجل ، ولما يأت ذلك الأجل بعد فإذا جاء لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون » (٢٢) .

الشرك ، والأخلاق من الفساد فلا داعي إذن إلى تحقير أنفسنا ، ولا موجب للقطوع من رحمة الله ، وليس لنا أن نستعين بما نزيله كل يوم من فسادنا ، فبدوام السعي واستمراره يأتي ذلك القليل من الإصلاح على طرح الفساد العظيم من أصله « . . . وأصل هذا الفساد العظيم لا يخفى على أحد وما أظنه خفى على تلاميذ ابن باديس ، فقد قوضوا أسسه وعن علم ، كما أنهم علموا أن الإصلاح الخلقي تابع للإصلاح الديني بالعودة إلى الكتاب والسنة وفي العودة إليها حاسم على الفساد وأعوانه . .

وهكذا أدرك ابن باديس منذ أول الأمر ويتوفيق من الله أنه ما من أمة يمكن أن تنهض حقيقة إلا عن طريق التربية ، وإن هذه التربية لا تكون مجدية إلا على أساس من تصحيح العقائد وتقويم الأخلاق ، ومن قبل حاول ( أوجست كونت ) مثل هذه النهضة لكنه فصل الأخلاق عن الدين وحاول بعض أتباع مدرسته أن ينشئ الأخلاق على أساس العلم لا من الدين فلم يفلح . لقد ظنت المدرسة الفرنسية أن المجتمع هو الذي يفرض القيم الأخلاقية فرضا ، ورأى ابن باديس ومثله جمال الدين الأفغاني أن الاخلاق هي التي تنبع من أعماق الضمير المتدينين لا من قهر المجتمع ، لأن صوت الضمير أقوى من مئات القوانين . وهذا هو ما يمكن التعبير عنه أيضا بكلمة لابن باديس « إن الخلق القويم لا بد أن يكون نتيجة تطابق الباطن مع الظاهر » (٢٣) .

#### ( ب ) الإصلاح الديني :

وتتحقق هذه المطابقة بين الظاهر والباطن عند الفرد والجماعة في القيام بشرائع الإسلام علما وعملا في أبواب

( ٢٠ ) التفسير ص ١٢٣

( ٢١ ) التفسير ص ١٢٥

( ٢٢ ) لفر كتاب الإسلام بين أسس وغده ١٤٢ - ١٥٢



رجع كثير منهم في أواخر أيامهم إلى عقائد القرآن وأدلة القرآن فشفوا بعدما كادوا كامام الحرمين والفخر الرازي (٢٥).

أما في الفقه فقد ترك الفقهاء الأصول واشتغلوا بالفروع، فشعبوا وضيّقوا رحمة الله الواسعة على الناس ودفعوهم دفعا بسبب تعنتهم إلى أحضان الطرق الصوفية التي تسهل عليهم كل شيء. فمن الضروري أن تظهر كتب الفقه من المسائل المتشعبة التي ترومها عند البعض تفرعاتهم الغريبة في مسألة هي أبغض الحلال إلى الله وهي السطّاق، أنهم يشرعون للحمقى من الناس (٢٦). وتظهر كتب الفقه من مثل هذه المسائل من خير العمل ..

أما في مجال الأخلاق فإن القرآن يبين لنا مكارم الأخلاق ونفعها ومساوئ الأخلاق وضررها، لكن المسلمين هجروا تلك الأخلاق التي لا تدانيها أخلاق أي دين آخر أو أي مذهب (٢٧) وانسحق كثير منهم إلى التصوف الأعمى المختلط بتراث أمم وثنية، في محاضرة سابقة. ويعبر الشيخ عبد الحميد بن باديس عن هذا الخذلان قائلا: « فهجرتنا ذلك كله ووضعنا أوضاعا من عند أنفسنا واصطلاحات من اختراعنا خرجنا في أكثرها عن الحقيقة السمحة إلى الغلو والشطط، وعن السنة البيضاء إلى البدع، وأدخلنا فيها من الشك الأعجمي والتخيل الفلسفي، مما أبعد ما غاب البعد عن روح الإسلام، وألقى بين أهلها ببلور الشقاق والخصام، وآل الحال بهم إلى الخروج من أثقال أغلأها

إذن يجب البحث عن أسباب هذا العذاب الذي تقاسيه الأمة الإسلامية لأن معرفتها قد تبحت النفوس إلى تجنبها فيزول هذا البلاء، وقد وعد الله كل أمة تقلم عن الفساد أن يرتفع عنها العذاب وهو الصادق الوعد الرحيم » « إن المطلع عن أحوال الأمم الإسلامية يعلم أنها قد شعرت بالداء وأحست بالعذاب وأخذت في العلاج، إن ذلك، وإن كان يبدو اليوم قليلا لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل من جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيرا .. » (٢٨).

وأول خطوة في العمل هي العمل بدعوة الإسلام الصحيحة، أي بالوضعية من أجل الجماعة. وليس المقصود من العمل هو الفناء في الله بل الفناء من أجل المسلمين. وهنا يبين لنا ابن باديس كيف انصرف الناس عن العمل المجدي إلى نوع من الشوذة والتخاذل. فلقد كان القرآن يعرض العقائد بأدلة عقلية سهلة تصلح للعامّة والخاصة، فترك المسلمون هذه العقائد الواضحة وانصرفوا إلى الجدل واستهوتهم الطرق المعقدة لدى علماء الكلام، وهكذا تمزقت الأمة وانحرفت عن العمل الجدى بسبب تناحر فرق الكلاميين في مناقشة مشاكل لفظية (٢٩) فمن أجل العمل أن نخرج من جو المهارات التي وقعت بين علماء الكلام الذين لم يجدوا عملا أفضل، في ظنهم « من أن يكثر بعضهم مع أنهم من دين واحد وأهل قبيلة واحدة، وهذا هو الخسران المبين، عندما ترك الناس القرآن وشغلوا أنفسهم » بتشكيكات الفلاسفة ومباحكات المتكلمين ومناقضاتهم فما ازدادوا إلا شكا، وما زادت قلوبهم إلا مرضا حتى

(٢٥) هناك رسالة في الاخلاق القرآنية للمرحوم الدكتور محمد عبدالله دراز، ولي كتاب تفسير عبد الحميد بن باديس عرشا ممتازا لما أنظر من ٨١ وما بعدها.

(٢٦) انظر مقدمتنا في نقد مدارس علم الكلام لكتاب « منافع الاثالة في عقائد الملة ».

(٢٧) التفسير ص ٢٢٠ - ٢٣١.

(٢٨) نفس المصدر ص ٢٣٣ - ٢٣٤.

(٢٩) التفسير ص ٢٣٤.

والإقتصار على بقية رسومها للانتفاع منها ومعارضة هداية القرآن بها . (٢٨)

لذلك ينبغي أن نطهر علومنا الإسلامية من هذه الأوثاب ، وإلى جانب الأوهام والخرافات توجد قشور يشغل الناس أنفسهم بها بدلا من البحث عن اللب . ويشير هنا ابن باديس إلى طريقة التدريس في جامع الزيتونة ، حيث يشغل الطالب عقله ، على حد تعبير الإمام بالخصومات بين النجاة « أياما وشهورا ، فتنتهي السنة وهو لا يزال حيث ابتدأ أو ما تجاوزه إلا قليلا » ، ويعجب كيف ينقلب تفسير القرآن إلى تطبيقات للقواعد على الآيات « كان التفسير إنما يقرأ لأجل تطبيق القواعد الآلية لا لأجل فهم الشرائع والأحكام الإلهية » (٢٩) .

عملية مجردة من الأوهام والخرافات « والاستعانة على ذلك بإخلاص القصد وصحة الفهم . وهذا أمر قريب على من قربه الله عليه ، ميسر على من توكل على الله فيه . وقد بدأت طلائعه والحمد لله ، وهي آخذة في الزيادة إن شاء الله « سبحانه من يحى العظام وهي رميم » ولا ريب في أن يشير هنا إلى بعث الأمة الجزائرية إلى الحياة الكريمة عن طريق العلم الديني الصحيح وتحذيرها من العلم المزيف الذي سيطر على العقلية الإسلامية بصفة عامة طيلة العصور السابقة دون منازع . وقد أخلص ابن باديس القصد وأجاد الفهم وتوكل على الله وكان مثال العالم المضحى من أجل هذا الإصلاح الديني . .

#### ٦ - « ظهور فكرة الإصلاح »

كان ذلك هو العمل التمهيدي الذي قام به الإمام ابن باديس ، لكن لم تكن النظرية منفصلة عن التطبيق ، إذ شرع منذ البدء يثقف العقول تبعا لمنهجه الجديد ، بعمل متواصل لا ينهض به إلا من كان كبير المهمة عظيم الإخلاص لما يعتقده الحق . ولم يكن بد أن تمتد روح التفاؤل التي هي من أظهر السمات في شخصيته إلى الآخرين ، فغمر الأمل قلوبهم في تحقيق نتائج هذا العمل المتواصل بعد هدم صرح الأوهام وتحطيم الحواجز التي وضعها أصحاب الطرق الصوفية بين المسلمين وبين الكتاب والسنة . فعلم لناس أنهم إنما ينهضون متى ظهرت عقائدهم ، وعادت نفوسهم وقلوبهم تستقي من المصدر الأول ، وعلموا أن الإصلاح يؤتى ثمرته إذا وجدت لهم قوة . « وإنما تكون لهم قوة إذا كانت لهم جماعة منظمة تفكر وتدبر وتتشاور وتتأزر

وهذا النقد البناء ينبغي ألا يغضب أحدا ، وقد حاول شيئا من هذا القبيل الشيخ الأحمدي الظواهري في كتابه « العلم والعلماء » وفيه يبين أن بعض العلماء يتنافسون على تدريس الوسائل بدلا من المقاصد ، أي يفضلون تدريس القواعد النحوية وعلوم الجدل الكلامية تدريس التفسير والحديث ، لأن العلوم الأولى تسمح لهم أن يجولوا ويوصلوا في عرض حجج الخصوم ونقدها أو لمجرد سردها ، فمن خير العمل ترك القشور للاهتمام بالأخلاق والهداية الإسلامية . .

ومثل هذا العمل في مجال الثقافة الإسلامية هو الكفيل بتعديل الاتجاه ، أي بالخروج من التيه الذي نحن فيه ، على حد تعبير ابن باديس ويعني به ثقافة عصور الجمود ، وذلك حتى يمكن فهم القرآن بروح

( ٢٨ ) التفسير ص ٤٣٦

( ٢٩ ) سورة مريم آية ٩٦ وكانت قد نزلت في السابقين إلى الإسلام من الصحابة الذين تنكر لهم أهل مكة .

## ٧- مقاومة الرجعية التي تدافع عن الباطل :

وكان من الضروري أن تلقى هذه البيضة الشاملة في الجزائر مقاومة الرجعيين ومن يحمي به هؤلاء للاحتفاظ بمزاياهم<sup>(٣١)</sup> غير أن الإمام عبد الحميد ابن باديس يستبشر بهذه المقاومة التي قد يضيق بها صدر مصلح آخر ، لأنه كان يؤمن إيمانا عميقا بتلك البشرية التي انطوى عليها قوله تعالى « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات سيجعل لهم الرحمن ودا »<sup>(٣٢)</sup> ، لأنه كان يعتقد أن هذا الوعد عام لكل من دعا إلى اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم . لذلك جعل يطعن أصحابه أن مقاطعة الناس لهم وما يلقونه من أذاهم لن تدم وأنهم سوف يشتد عزيمتهم بما سجدونهم من « ود في القلوب بمن يعرفون ومن لا يعرفون » . .

## (أ) أول الغيث :

ومن علامات تحقق هذا الوعد أن الوالي الفرنسي اضطر إلى أن يتظاهر بأنه ليس ضد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، وأنه لا يقاومها بأي نوع من المقاومة . وعندئذ تقول جريدة الصراط ، تتظاهرا لتظاهر ، إن الحكومة الفرنسية ستشارك هي الأخرى مع الأمة وسكان الجزائر في جني ثمرة الجهود التي تبذلها جمعية العلماء . كذلك تظاهرت الجمعية بأنها تعاون فرنسا على تهذيب هذا الشعب الجزائري وترقيته ورفع مستواه إلى الوضع اللائق باسم فرنسا وسعمتها . ولا بأس في رأينا من التظاهر ، إذ من الحكمة أن تلقى كل خصم بسلاحه ، ومع ذلك فإن تظاهر الجمعية لم يكن إلا سارا رقيقا ، لأنها تبته الوالي الفرنسي في الوقت نفسه

وتنهض لجلب المصلحة ولدفع المضرة ، متساندة في العمل عن فكر وعزيمة « وهذا هو ما حققته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، إذ ما كان يمضي وقت قليل حتى بدأت تظهر فكرة الإصلاح ، ثم قامت دولة الباطل تساندها الرجعية تحاول القضاء على هذه الفكرة ، إذ ادركت بحساسية جردان السفينة أن هذه الجمعية هي التي ستغير الواقع الجزائري ، وهو الذي كان في صالحهم حينذاك . .

لكن ظهور فكرة الإصلاح كان ضرورة تاريخية ، فقد اتفق ابن باديس مع المصلحين السابقين من أمثال جمال الدين الأفغاني والإمام محمد عبده على أن الأمة الإسلامية بدأت تدرك أنها دخلت مرحلة دقيقة من تاريخها بسبب عودة الغزو الأوروبي الذي ذكرها بالحروب الصليبية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين . وكان سقوط الجزائر هو النذير الأول ، ثم تابعت النذر بسقوط تونس ومصر وليبيا ثم بسط الحماية على مراكش . لذلك استيقظ المسلمون من ركودهم الشامل وارتفعت صيحات الإصلاح في جوانب العالم الإسلامي تدعو الناس إلى معالجة أذوائهم بالقضاء على أسبابها واجتثاث أصلها .

وقد لاحظ ابن باديس أن سلاح البيضة كان دائما عن طريق العودة إلى الإسلام الصحيح المستقى من الكتاب والسنة ، وهو الإسلام « الذي أنقذ الله به العالم أولا ، ولا نجاة للعالم مما هو فيه اليوم إلا إذا أنقذه الله به ثانيا »<sup>(٣٣)</sup> . وهناك ما يدعوا إلى التفاؤل لأن المسلمين يلبسون نداء المصلحين مما يقوى الرجاء ويهيئ الأمل . .

(٣٠) جريدة الصراط العدد (١) ٢١ جادي الأول ١٣٥٢ الموافق ١٣ سبتمبر ١٩٣٣ .

(٣١) العدد الثالث من السنة المحمدية النبوية .

(٣٢) الصراط العدد ١١ بتاريخ ٩ شعبان ١٣٥٢ ، ٢٧/١١/١٩٣٣ .

إلى أن كثيرا من دوائر الإدارة الفرنسية تقاوم الجمعية . ثم لا تلبث أن تنبه الوالي بأنه قد صدر قرار بتعطيل جريدة الشريعة ، بعد أن تظاهر الوالي بأنه لا يقاوم الجمعية<sup>(٣٣)</sup>.

#### ( ب ) الوالي يستعين بالجمعية :

غير أن الوالي كان قد سبق إلى تحريك أعوانه ليهاجموا الحركة الإصلاحية ، فجعل هؤلاء يصفون الشيخ ابن باديس بأنه وهابي وعبد اوي رغبة في تنفير الناس منه ، وسعيا إلى واد الحركة في مهدها ، مع أن الامام محمد عبده والامام محمد بن عبد الوهاب كان لهما أكبر الأثر في تطهير العقائد الاسلامية من الخرافات والأوهام ، وبدأ بتجديد الأمة الاسلامية وقد سخر ابن باديس من هؤلاء الخصوم الذين وصفهم بأنهم أهل جهود وركود في مقال مشهور بعنوان عبد اويون ثم وهابيون ثم ماذا لا ندري والله<sup>(٣٤)</sup> وقد بين فيه سبب حق هؤلاء الخصوم لأنه يتأههم أنه دعا إلى دراسة اللغة العربية تمهيدا لمعرفة المصادر الخاصة بالشريعة الاسلامية . وللإطلاع على مؤلفات المعاصرين أيضا . وهذا هو الخطر الأكبر الذي كان يخشاه المستعمر الحريص على عزل الجزائر عزلا تاما لإدماجها نهائيا في فرنسا .

فالخطة مرسومة منذ وقت طويل . دليل ذلك أنه ظل يدرس عشر سنوات في قسطنطينة ولم يكن قرأ شيئا يذكر للشيخ محمد عبده ، مع ذلك كان أعوان الباطل يجاربونه ويكيدون له دون أن يعني بأمرهم لأنه قضى تلك السنوات العشر « لتكوين شيء علمي لم يخلط به غيره من عمل آخر » فلما ظهرت نتائج التدريس فكر في إنشاء

جمعية تقوم بدعوة عامة إلى الاسلام الخالص والعلم الصحيح أي إلى الكتاب والسنة وهدي سلف الأمة ، وذلك لتحرير الناس من البدع والضلالات . ثم أنشأ صحافة كان لها أثرها في إحياء موات النفوس . وهنا تنبه المستعمر الذي يطلق عليه ابن باديس اسم « الباطل » في كثير من كتاباته « فكانت هذه المرة غضبة الباطل أشد ونطاق نفقته أوسع وعداد أتباعه أكثر » . ثم تحالف أعوان الجمود مع أعوان البدعة ليقدموا لخدماتهم لمن أتاح لهم صروحا من الجاه وأنهارا من المال ، على حد تعبير ابن باديس . غير أن الامام عرف كيف يفهم هؤلاء الأقزام عندما بين لهم أن كثيرا من الأئمة السابقين كشفوا عن مخطئ أهل البدعة ومستغلي العامة ، فنشر شيئا من كلام الشاطبي ، ووعد بأن يتابع نشر آراء كبار الأئمة ، أي دون حاجة إلى الاستعانة بأقوال محمد بن عبد الوهاب ومحمد عبده .

#### ( جـ ) معركة غير متكافئة :

وهكذا بدأت المعركة غير متعادلة ، فعلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس لا يعتمدون إلا على المثقفين ، بينما كان للمستعمر أعوانه من أهل الجمود والبدع ، وهم كثيرون بخذلان من الله ، ومن ورائهم ملايين من العامة . ومع ذلك فإن ميزان القوى كان قد تغير وأصبح في صالح العلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس . لقد كان أعوان الباطل يظنون أنهم يستطيعون الاعتماد على عامة الشعب التي تعد باللايين ، لكنهم فوجشوا عندما علموا أن صوت المصلحين سيقهم إلى الشعب . وهذا هو يفسر لنا فزعهم . لذلك رأيناهم يجاولون تركيز جهودهم على كسب المستعمر فأعلنوا إخلاصهم لفرنسا

( ٣٣ ) الصراط العدد ١٣ بتاريخ ٢٣ شعبان ١٣٥٢ ، ١١/١٢/١٩٣٣

( ٣٤ ) الصراط العدد ٢ بتاريخ ٢٨ جمادي الأولى ١٣٥٢ ، ١٨ سبتمبر ١٩٣٣

الحكومة إنشاء مدرسة جديدة في بلدة القنطرة مع أن شيخا جليلا تطوع أن يعلم الأطفال المشردين في البلدة الذين شكت إحدى السالحات من أنهم يشوهون جمال هذه البقعة من أرضهم<sup>(٣٧)</sup>.

ومن مظاهر هذا العسف أن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تسمح لليهود في الجزائر أن ينشئوا المدارس لأبنائهم ولا تسمح للمسلمين بإنشاء مثلها لأطفالهم ، في الوقت الذي تزعم فيه أن الدولة منفصلة عن كل صيغة دينية . فالمشئول عن المنع إذن هو المستعمر . وهذه هي الحرب التي بدأها هو ..

وهذا هو السر في تلك الصرامة وهذه الجراءة اللتين نراها في موقف عبد الحميد بن باديس . ثم لم يكتفِ الوالي الفرنسي بذلك بل استعان بنائب يهاجم جمعية العلماء ويصفهم بأنهم مالكيون « وليت الناس كانوا مالكية إذن لطرخوا كل بدعة ... فثارت شائرة هذا الجاهل ، ومن وراءه ومن كان في الجهل والشر مثله ، يحاولون إثارة الفتنة والله يطفئها »<sup>(٣٨)</sup>.

ونقول إن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت نظن أنها تحارب في خفاء ، مع أن الشيخ عبد الحميد بن باديس كان حريصا على كشف خداعها منذ حين ، وهو يحذرها من سلوك هذا المسلك الشاذ تجاه مسلمي الجزائر بمحاربة أية حركة إصلاحية دينية بشق الوسائل ، ومما استدعاؤه هو شخصيا لسؤالها عما إذا كان لديه إذن حكومي يرخص له بالعمل في التدريس ، مع أن

وهذه وقد من أصحاب الطرق الصوفية يعلن ولاءه للوالي العام الفرنسي على الجزائر<sup>(٣٩)</sup> . ونبهوا الوالي إلى خطر المصلحين وكانوا هم الذين أشاروا عليه بمنع العلماء من دخول المساجد للوعظ ، مما دعا جريدة « البتي باريزيان » (le petit parisien) إلى القول « بأن الطرق الصوفية تملك السلطة الروحية التي يمكن أن تكون مفيدة أو ضارة لفرنسا تبعا لطريقة استخدامها » ولكن الطريقين كانوا لحد الآن من أحسن معاونيها ، كما أنه ليس هناك ما يقول لنا أن نشك في إخلاص العلماء فتقاتلهم الروحية عربون على اعتدالهم .

وقد ابتهج عبد الحميد ابن باديس هذه المقاومة ، وله في الحق أن يبتهج لأنه نجح في عزل أصحاب الطرق الصوفية عن الشعب . وأظهرهم في مظهر من يتحالف مع أعداء هذا الشعب . وكيف لا يبتهج وقد استطاع أن يكشف النقاب عن خيانة الطرق الصوفية ، وأن يجبر العدو على الاعتراف بأنه لا يجد شيئا يدين به جمعية العلماء المسلمين<sup>(٤٠)</sup>.

وإذا كانت الحكومة الفرنسية للجزائر ارتقت أن تحارب من وراء ستار ، وتحرك أعوانها الذين بدأوا يفقدون مواقفهم فإن ابن باديس أخذ يهاجم علنا ويتهم الوالي الفرنسي بأنه هو الذي يجارب علماء الأمة ودينها ، كما سبق أن رأينا في أثناء حديثنا عن شجاعته العقلية . ولما هاجم الوالي بهذه الجراءة النادرة ، لأن المعركة كانت قد بدأت في الخفاء منذ عدة أشهر ، وتبين أن النصر فيها لن يكون في جانب « الباطل » وأعوانه . فقد رفضت

(٣٥) العدد الثالث من الصراط بتاريخ ٥ جمادى الثانية الموافق ٢٥ سبتمبر ١٩٢٣

(٣٦) العدد السابع من الصراط من ٦ بتاريخ ١١ رجب ١٣٥٥

(٣٧) يقول ابن باديس « إندتات القراءة بقتانية بدراسة الشفاء للقاضي عباس بالجامع الكبير حتى بدأ للفتي الشيخ ابن الموهوب أن يتعدا لفتنا ... فظلتنا الآن من الحكومة بالتدريس في الجامع الأخضر فأنت لنا وكان هذا الآن على يد ... أربب الكاتب العام للأمر الوطنية بدار العمالة إذاك (نفس المصدر ونفس الصيغة) » .

باديس لم يكن يتعجل النصر لأنه كان شديد الثقة ، بأنه آت لا محالة ، وكيف لا وقد عزل خصومه واحدا بعد آخر ووضع دستوره للثورة في قصيدته المشهورة التي يؤكد فيها أن الشعب الجزائري عربي مسلم .

#### ٨ - نجاح الخطة :

وهكذا نجحت الخطة التي رسمها عبد الحميد بن باديس ونفذها بصبر وأناة . وهو تخطيط في غاية البراعة . إذ استطاع أن يعزل المتحالفين ، فبدأ بالطرق الصوفية التي أراد في أول الأمر أن يستخلص العناصر السلمية فيها لأن الإخوة في الله فوق أي اعتبار آخر . فلما حاربه بدأ يعزلها عن الشعب . فلما لجأت إلى المستعمر أظهرها بمظهر الخيانة ، فقدت سلطتها على الشعب ولم تعد ذات نفع للحكومة الفرنسية بالجزائر بل غدت عبثا عليها . فلما انتهت من الأذنان ظهرت دولة الباطل على حقيقتها ، إذ أنها كانت تريد أن تحو الصبغة العربية الإسلامية في الجزائر ، غير أنها تنهت ، بعد فوات الأوان ، إلى أن الإمام عبد الحميد بن باديس قد قطع الطريق عليها في رفق ودون تظاهر بالبطولة ، فحاصرها ببعت اللغة العربية ، وتجديد العاطفة الدينية الصادقة ، مما أحيا في الأمة روح المطالبة بحقوقها ، وفي مقدمتها الحرية الدينية التي كانت فرنسا تتظاهر باحترامها ، وهي الحرية التي لا يمكن الحفاظ عليها في الجزائر بصفة خاصة إلا بلسانها العربي . لقد قام الإمام عبد الحميد بن باديس بهذا الحصار بأسلوبه السهل

الحكومة تعلم أنه يدرس منذ عشرين سنة في الجامع الأخضر وفي مسجد سيدي فموش ومسجد سيدي عبد المؤمن<sup>(٣٩)</sup> وأن لديه رخصة بهذا العمل منذ ذلك الحين . فالمسألة ليست مسألة عبد الحميد بن باديس ولكنها مسألة التعليم الديني واللساني للمسلمين ومسألة مائة طالب أو يزيدون جاءوا من العمالات الثلاث إلى قسنطينة هذه الأيام ، ومسألة نحو الألفين من سكان قسنطينة ونواحيها يمثلهم الجامع الأخضر كل ليلة في مجالس التذكير<sup>(٤٠)</sup> وهذا على وجه التحقيق ما كانت تخشاه فرنسا كل الخشية . وهو السبب في كل هذه المقاومة التي جندت لها بعض الأذنان وأصحاب المصالح الذين يهيمهم ألا تنجح حركة الإصلاح التي يدعو إليها ابن باديس ، ولا سيما بضعة رسائل من مسلمي اليمن جاءت تؤيد جمعية العلماء المسلمين في جهودها للقضاء على البدع ، وكانت تلك الرسائل تبشر بالقضاء على الطرق الصوفية في اليمن . وقد اشتدت الحركة عندما أصدر المجلس الإداري لجمعية العلماء قراراته التي يطالب فيها بفتح مجال للتعليم الديني وبضرورة التعليم العربي ، وترك الحرية التامة للمسلمين الجزائريين في فتح المكاتب القرآنية والمكاتب الحرة ، وأن تقف ( الحكومة ) وراء القائمين بهذه المشاريع موقف المؤيد المساعد<sup>(٤١)</sup> ولم تكن تلك في الحقيقة مجرد مطالب تقدمت بها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بل كانت شروط المنتصر رغم أن الجمعية ظلت تؤكد أنها جمعية دينية تهديبية لا شأن لها بالسياسة . وأملى إلى الاعتقاد أن الإمام عبد الحميد بن

( ٣٨ ) الصراط العدد ١١ ص ٤

( ٣٩ ) لم ينته ما سيؤرخه إلى عطر دعوة الإمام ابن باديس وقتنا أما محاولة ساذجة للإصلاح الديني وإنه لا خطر منها .

( ٤٠ ) الشهاب العدد ٢ المجلد ١٤ ص ٤ - ٦ مرة وبيع الأول ١٣٥٧ ، مايو ١٩٣٨

( ٤١ ) نحن لا بن باديس أن يسخر فيقول د من هذا الانتداع ما يتحدث به في مصر فردد صده في الشرق والغرب ، وبميج له صحافة الانجليز على الخصوص ويتحدثون في مصر وفي الأعراس من الخلفات تأميم لا يرون المعال الانجليزية الضاربة في ديارهم . . . . .

ولقد سبق عبد الحميد بن باديس أيضا في تأكيد فكرة القومية العربية وبعث الأمل في نفوس أمة ظن الاستعمار أنه قضى على شخصيتها وعروبيتها وأنه كاد يدمجها في الوطن الأم كما يقال . والإمام يبعث الأمل في النفوس مستعينا بالله دائما فهو يقول : « لم لا نتق بنفوسنا ، وقد أعطانا الله عقولا نذكر بها ، ومواهب نستسخرها لما يرضي الله ورسوله . لنا مواهب مثل ما لغيرنا ، ووفى ما لغيرنا ، وقد أعطانا من هذا الدين الإنساني ومن هذا الدين العقلي والروحي ما يكمل عقولنا ويهذب أرواحنا ، أعطانا منه ما لم يعط لغيرنا ، لنكون قادة وسادة وأعطانا وطننا شاسعا واسعا مثل ما لغيرنا . فنحن إذن شعب عظيم يعتز بدينه ، يعتز بلغته ، يعتز بوطنيته . يستطيع أن يكون في الرقي واحدا من هذه الشعوب . »

إننا نعتصم بالحق ونعتصم بالتواضع عندما نقول أننا شعب خالد لكثير من الشعوب . لكننا نصف التاريخ إذا قلنا أننا سبقناها في ميادين الحياة ، سبقناها هدايتنا ، وسبقنا هذه الأمم في نشر الحق أيام كانت في ظلمات الجهل . . .

ذلك ما كنا فيه وما نسعدو إليه ، وإنما علينا أن نعرف تاريخنا ومن عرف تاريخه جدير بأن يتخذ لنفسه منزلة لائقة به في هذا الوجود ولا رابطة تربط ماضينا المجيد ، بحاضرنا الأغر والمستقبل السعيد إلا هذا الجيل المتين : اللغة العربية لغة الدين لغة الجنس لغة القومية ، لغة الوطنية المغروسة . . .

« إنها وحدها الرابطة بيننا وبين ماضينا ، وهي وحدها المقياس الذي نقيس به أرواحنا بأسرارواح

الرقيق الهاديء في الوقت الذي ظن فيه المبشرون أن الحكومة الفرنسية العلمانية بالجزائر قد هيأت لهم كل الوسائل في هذا القطر الإسلامي فيما عليهم إلا أن يدخلوه بجماعهم . » (٤٢) غير أنها وجدت آخر الأمر أنها هي التي حوصرت . ونحن نعلم جميعا نهاية هذا الحصار . فقد نجا القطر الجزائري بفضل الله وإخلاص ابن باديس وتضحيات الشعب الجزائري قاطبة . .

إن عبد الحميد بن باديس الذي فر إلى الله واستعان به لتحرير هذا القطر الإسلامي العربي كان غاية في اليقظة ، فإنه لم ينجح بأساليب الاستعمار وحيله ، في الوقت الذي كانت فيه تحفي على كثير من البلاد الإسلامية . فهو يحذر المسلمين من هذه الأساليب منذ زمن طويل وهو يحذرن عن محاولة الدول الغربية فتنة المسلمين باسم الخلافة ، وأنها أرادت أن تستغل ذلك مرات عديدة فأصابت فيها كلها بالفشل . ويعجب الإمام أن يندفع في تيار هذه الفتنة كثير من المسلمين ورؤسائهم وبخاصة في مصر حيث كان يحكم الملك فاروق . لكن مضى فاروق ، وخرج الإنجليز من مصر ، ووقفت معظم الدول الإسلامية المنحرة من سيطرة الغرب ضد فكرة الحلف الإسلامي في أيامنا هذه ، حتى لم نعد نسمع شيئا عنه ، ولقد كان عبد الحميد بن باديس محقا عندما قال سنة ١٩٣٨ : « كفى غرورا وانخداعا أن الأمم الإسلامية اليوم ، حتى المستعبدة منها أصبحت لا تتخذهما هذه التهاويل ولو جاءها من تحت الجلب والعماثم ، ولكن ليطمئن الفقيه في مثواه فإن فكرة الخلافة قد فشلت . كما ستلحق بها فكرة هذا الحلف الذي يريد الغرب إنشائه لا للمسلمين ولكن لنفسه . .

(٤٢) النص الفرنسي الكامل للتقرير الأبي الذي ألقاه سماحة الأستاذ بن باديس بجمعية التربية والتعليم ١٣٥٨ هـ مايو ١٩٣٨ ، المصادر السنة ٤ العدد ١٧١

أسلافنا ، وبها يقيس من يأتي بعدنا من أبنائنا وأحفادنا  
الغرميامين ، أرواحهم بأرواحنا ، وهي وحدها اللسان  
الذي نعتز به وهي الترجمان عما في القلب من عقائد وما  
في العقل من أفكار وما في النفس من آلام وآمال . . . »

« إن هذا اللسان العربي العزيز الذي خدم الدين  
ويخدم العلم ، ويخدم الإنسان ، هو الذي نتحدث عن  
محاسنة منذ سنين ، فليحقق الله آمانينا . وينتهي مديحه  
اللسان العربي إلى أن يُطرى اتجاه بعض الشباب إلى دراسة  
اللغة العربية من الذين حاولوا دون أن يتجه القطر  
الجزائري نحو الغناء عندما لم تكن لهذا القطر مدارس  
تعلم اللسان العربي ، لم يكن له رجال يدفعون عنه  
ويوتون عليه ، بل كان في اضطراب دائم مستمر . .  
وكان أبنائنا يومئذ لا يذهبون إلا على المدارس الاجنبية  
التي لا تعطيهام غالبا من العلم إلا ذلك الفتات الذي

يملا أذهانهم بالسفاسف حتى إذا خرجوا منها خرجوا  
جاهلين دينهم ولغتهم وقوميتهم وقد ينكرونها . . . »

إن هذا الخطاب الذي يمجّد فيه الإمام ابن باديس  
اللغة العربية والجزائر المسلمة ليس في نظري إلا إعلانا  
للنصر على المحاولة الفرنسية التي أرادت محو الشخصية  
الجزائرية العربية المسلمة . ولقد قاله وفرنسا في أوج  
عظمتها وقوتها ، أي قبل الحرب العالمية الثانية بأشهر  
قلائل ؟ أليست تلك هي الشجاعة النادرة التي حبا الله  
بها عبد الحميد بن باديس ؟ أليس هذا دليلا على أنه  
الرجل السهل الممتنع الذي بدأ ينحت في الصخر نحت  
خزير الماء الهاديء حتى أتى على الصخر وأزاله من طريق  
هذه الأمة التي أراد الله بها خيرا فوهبها هذا التأثير المصلح  
الذي بلغ الغاية في التوفيق بين النظرية والتطبيق في  
مناهج الإصلاح . . .





لا تحتل باريس مكانة مهمة في الأدب العربي فحسب ، فلهذه المدينة أهمية كبرى على صعيد الأدب الأوروبي . فباريس من العواصم القليلة في العالم التي ظلت موضوعا Stoff وموتيفا Motif<sup>(١)</sup> على الصعيد الأدبي ، لما تمثله من قيم جمالية وحضارية . فقد تعامل الأدب معها ، بغض النظر عن تقييمها سلبا أو إيجابا ، على أنها مدينة عالمية Altstadt قادة على استيعاب شتى الحضارات . لتصبح مصدر إشعاع حضاري . ويمكن للدارس أن يضع الخطوط العريضة للملامح الرئيسية لهذه المدينة كما رسمها الأدب الغربي على النحو التالي :

#### ١- المدينة الخاطئة : (٢)

ترتبط هذه الصورة في الأدب الأوروبي ، بظهور باريس كمدينة كبرى ، وما يصاحب الحياة في هذه المدن من الشعور بالضيق والاعترا ب والفقر الروحي والعزلة وفقدان الهوية والتميز . فقد تميز أدب القرن الثامن عشر الفرنسي على سبيل المثال ، بالشكوى من التجمعات السكانية وما يصحبها من ضجيج وقاذورات وروائح كريهة ، وما فيها من وسائل للنقل تهدد الحياة الإنسانية . ولهذا صور الأدب حياة الناس في المدينة على أنها رقص خطير من أجل العجل الذهبي . وفي أثناء هذا الرقص يسقط الكثيرون ، ويخسر آخرون سمعتهم وصحتهم ، لأن الطمع والجشع من أجل الثروة يسلب البشر شخصياتهم ويجعلهم قساة القلوب . من أجل ذلك ارتبطت صورة باريس بمدينتين خائفتين هما بابل السومرية ، ولايرينث Labyrinth الإغريقية . حيث تمثل الأولى الغرض ، وتمثل الثانية الذين لا وطن لهم .

**صورة باريس في الأدب العربي  
الحديث حتى الحرب العالمية الأولى  
دراسة في تباين جماليات المكان الأدبي  
خليل الشيخ \***

\* أستاذ الأدب المقارن المساعد بجامعة اليرموك .

(١) حول هذين المصطلحين وأهميتهما في الدراسات الأدبية المقارنة انظر :

Elisabeth Frenzel, Vom Inhalt der Literatur, Stoff-Motiv, Thema pp. 7-93.

Von Siegfried Juttner, Paris Bilder des 18. Jahrhunderts Eine Skizze. pp. 172-202, p. 174.

(٢)

ولهذا يصفها بودلير بـ « المتأهية الموحلة » .  
و« المانور » و« الجحيم » و« المعتقل »<sup>(٧)</sup>

## ٢- أثينا الجديدة أو الجنة الأرضية :

ليست باريس هنا عاصمة للحضارة الغربية فحسب ، ولكنها ملتقى لجميع تيارات الفكر في العالم ، ففيها يتلاقى الناس وتتكسب البضائع من جميع أنحاء العالم ، وكل ذلك يعد بمستوى حياة متطورة ، ويبحث الأمل بحياة رغيدة جميلة آمنة . وقد ظهر هذا الشاء على باريس بشكل واضح على لسان التنويريين<sup>(٨)</sup> Enlightenments فقد كانت استجاباتهم للمدينة تعني الرغبة في المزيد من الرخاء والتقدم . وكانوا عبر مطالبهم بحرية التجارة ، ينادون بضرورة الانفتاح الليبرالي على الصعيد الثقافي . ولم تعد الكماليات فضيحة بل ضرورة اقتصادية ملحة ، كما لم يعد المسرح خطيئة بل مدرسة الإنسانية العليا<sup>(٩)</sup> . وقد أصبحت المدينة ضمانا للتقدم على شتى الأصعدة . وبدأت الملامح الإيجابية لباريس تتنامى . فأصبحت باريس في نظر التنويريين رمزا للمستقبل الجيد ، المتضمن للحرية والسعادة .

وقد تميزت باريس - هذه الفترة - بغزارة صالوناتها الأدبية<sup>(١٠)</sup> . فقد وجد الأدباء والمثقفون في هذه

إن رفض باريس باعتبارها واحدة من المدن الكبرى ، لا يرجع إلى سبب واحد فقط ، فثمة أسباب دينية وسياسية وثقافية واقتصادية ، ولا بد هنا من التركيز على العامل الديني . لأن أدب تلك الفترة قد أعطاه الاهتمام الكبير . فقد اعتقد هذا الأدب أن ازدهار باريس ( بابل الجديدة ) وتقدمها ، وهو أمر يقتضي بالضرورة تدهورها وتدميرها ، يعني الابتعاد المطلق عن الله .<sup>(١١)</sup>

أما رفض باريس في أدب القرن التاسع عشر ، فلم يكن رفضا مبنيا على أسس دينية . ويمكن أن نتوقف هنا عند الشاعر الفرنسي شارل بودلير<sup>(١٢)</sup> Baudelaire ( ١٨٢١ - ١٨٦٧م ) في ديوانه Les Fleurs du Mal ( أزهار الشر ) الصادر سنة ١٨٥٧م . صور بودلير باريس في شعره موطنًا للفوضى والفسح والبؤس والضوضاء والقرف<sup>(١٣)</sup> . وتنعكس قصائد ديوانه وبخاصة القصائد المعنونة في الديوان Tableaux ( Parisiens ) عزلة بودلير وغربته في المدينة ورفضه لكل شيء صناعي . ولهذا تبدو باريس في هذه القصائد عالما ميتا ، باردا مصنوعا من المرمر والمعدن<sup>(١٤)</sup> . أما باريس القديمة فقد تلاشت إلى الأبد :

إن باريس القديمة لا توجد الآن . لقد تغيرت .  
إن صورة المدن تتغير بسرعة مثل تغير قلب الإنسان .

Paris Bilder; Ibid, p. 179

(٣)

(٤) حول بودلير انظر :

Hugo Freidrich: Die Struktur der Modern Lyrik, pp. 35-58, Kristiaan Versluis, Three City poets: Rilke, Baudelaire and Verhaeren pp. 283-306.

Kindler Literature Lexikon, Band 5, pp. 3560-3561.

(٥) إدوار غاييد ، المدينة في شعر زماننا ، ص ٢١٤

(٦)

(٧) إدوار غاييد ، ص ٢١٥

Paris Bilder, Ibid, p. 182.

(٨) حول هذه الحركة في فرنسا والمثلث انظر :

German Mason: Aconcise Survey of Frenc Literature. pp. 109-159, Peter Putz: Erforschung der deutschen Aufklärung. Passim.

Paris Bilder, Ibid, p. 184

(٩)

(١٠) حول هذه الصالونات انظر :

German Mason, pp. 111-113, and Rolf Engelstein: Die Literarische Gesellschaft. pp. 162-175

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

الكتاب وبالسذات للمجددين منهم . وقد صور marmontel باريس تصويراً مثالياً عندما قال : إن الاهتمام في باريس بالإنسان ، لا بالعرق أو مكان الولادة ، وبقدرات الإنسان لا بمستواه الطبقي <sup>(١٤)</sup> . لهذا كانت العاشقة الفرنسية مصدراً للكثير من المدارس الفكرية والأدبية في أوروبا . وكانت مركزاً للصراع في الوقت نفسه بين المجددين والمحافظين . ويرى Eric Cham <sup>(١٥)</sup> أن سيطرة باريس الواسعة على الحياة الثقافية والاجتماعية في فرنسا ، جعلت جل التطورات المهمة تحدث هناك ، كما خلق منها في الوقت نفسه بؤرة الموسيقى والفن الطليعيين avant-garde في أوروبا كلها .



على صعيد الأدب العربي <sup>(١٦)</sup> ، لم يظهر الاهتمام بباريس إلا بعد ربع قرن من غزو نابليون لمصر سنة ١٧٩٨ م . فقد جاء نابليون إلى مصر ومعه عدد كبير من الخيرة والمهتمين بشؤون الشرق العربي . القادريين على قراءة لغاته ، قديمها وحديثها . العارفين بالأبعاد الحضارية للمكان من مختلف النواحي . <sup>(١٧)</sup> ويتضح بالمقابل من خلال ملاحظات الجبرتي (١٧٥٤ - ١٨٢٥ م) أن المصريين ومتفهمهم على وجه التحديد . لم يكونوا يعرفون شيئاً عن هؤلاء الغزاة ، إذ كانوا يجهلون لغتهم وأدبهم وتاريخهم . لهذا تسيطر الدهشة العميقة على صاحب " عجائب الآثار في التراجم والأخبار "

الصالونات مكاناً للتعبير عن آرائهم ، ووقفاً لمناقشة هذه الآراء . ولهذا امتدت شهرة أدباء فرنسا إلى أوروبا كلها ، واستقبل ملوك أوروبا الكثير من أدباء هذه الصالونات . وقد كان الأمير البولندي Stainlas Poniatowski ضيفاً في صالون مدام Geoffrin ، التي استقبلها عندما صار ملكاً لبولندا . ولهذا سادت النزعة الأوروبية عند مفكري تلك الفترة ، وأصبحت باريس بؤرة حضارية لهذه النزعة <sup>(١٨)</sup> .

### ٣- باريس وطن المثقفين : <sup>(١٩)</sup>

وقد ترتب على ذلك اعتبار باريس عاصمة للمثقفين . حيث تجد هموم الكتاب وطموحاتهم مخرجاً للتعبير عنها . ولهذا أصبحت باريس بالنسبة لهم مدينة غير قابلة للتفاوض ، بمكتباتها الغنية ، وبقدرة على خلق الحوار وتهيئة المناخ المناسب له . أما الوحدة التي يشعر بها الكاتب أو العالم هنا ، فهي كما يرى Pierre Bayle <sup>(٢٠)</sup> وحدة خلاقة ، من أجل التركيز والإبداع . فقد كان على العالم أو الفنان في نظر Bayle أن يواجه أحد خيارين ، فهو إما أن يفتح على الحياة الاجتماعية فيحكم على نفسه بالتفاهة وقلة الإبداع ، وإما أن ينعزل ليتفرغ لإبداعه . وباريس هي المدينة التي يستطيع فيها الكاتب والعالم أن يوازن بين العزلة والمشاركة . لهذا صورت باريس ، أثينا الجديدة ، باعتبارها وطناً لكل

Mason. Ibid. p. 111.

Paris Bilder. p. 190

Ibid. p. 192

Ibid. p. 192

Eric Cham: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris. 1905-1925. pp. 162-171

<sup>(١٦)</sup> لقد سبق الأدب العربي بعامته بالعاصمة الفرنسية . واول من عبر عن اهتمامه بهذه المدينة هو محمد جلي الشاذلي الذي اولد السلطان المصطفى أحد الولاة الى باريس عام ١٧٢٠ م . وجاء حديث الشاذلي في تقرير مفصل عرف باسم سفر التمام . حول ذلك انظر :

Bernard Lewis: Die Welt der Unglaublichen. p. 113 ff.

عالم زيادة ، تطور النظرة الإسلامية الى أوروبا ، ص ٥٢ وما بعدها .

<sup>(١٧)</sup> انظر محمد فؤاد شكري ، الحملة الفرنسية ومخرج الفرنسيين من مصر ص ٤٤٨ - ٦٧٥

« مساعدات تنمية » تهدف إلى تحضير مصر في الظاهر وإلى ربطها بفرنسا سياسيا واقتصاديا في حقيقة الأمر<sup>(٢٢)</sup>.

وإذا كانت فرنسا قد خسرت مصر بعد احتلال الإنجليز لها عام ١٨٨٢م وفرض حمايتهم الرسمية عليها، بعد هزيمة العرابيين في معركة التل الكبير، فقد حاولت أن تبقى على وجودها الثقافي في مصر. وقد تمثل هذا الوجود بسيطرة اللغة الفرنسية، وإعلاء قيمة الأدب الفرنسي والثقافة الفرنسية، والتوجه نحو باريس باعتبارهم رمزا للحضارة. وقد عزز الفرنسيون وجودهم الثقافي عن طريق المدارس والبعثات والترجمة. فقد أسست معظم المدارس العالية في عهد محمد علي تحت إشراف الدكتور كلوت بك، الجراح الفرنسي الذي استدعاه محمد علي سنة ١٨٢٥م. ليكون طبيبا ورئيسا لجراحي الجيش المصري. وقد سعى كلوت بك سعيًا متواصلًا للقضاء على سيطرة الطليان وإقصاء لغتهم، وإحلال اللغة الفرنسية محلها. (٢٣) فقد أسس كلوت بك مدرسة الطب البشري سنة ١٨٢٧م، وشجع تلاميذها على تعلم اللغة الفرنسية، فأنشأ لهم مدرسة لتعليمهم هذه اللغة وألحقها بمدرسة الطب<sup>(٢٤)</sup>. وقد اختار كلوت بك من هؤلاء التلاميذ اثني عشر تلميذًا من أوائل الخريجين، وسعى حتى أرسلهم في أول بعثة طبية إلى فرنسا سنة ١٨٣٢م،

وبخاصة عندما يرى اهتمام الفرنسيين بالثراث العربي، وترجمته إلى لغتهم<sup>(٢٥)</sup>. ولكن الاهتمام الذي خلفته غزوة نابليون عند المصريين بأوروبا، تبعثر لاختلاطه بالعنف العسكري الذي أسهم في حجب هذا التقدم العلمي عن غالبية المصريين إبان فترة الاحتلال، ثم تلاشى تمامًا عند خروج الفرنسيين من مصر، فأصبحت هذه الغزوة تجسد ذكريات مرة هزيمة عسكرية يحرص الجميع على نسيانها<sup>(٢٦)</sup>، ولكن يجيء الفرنسيين إلى مصر ظل يشكل هاجس التوجه إلى الغرب<sup>(٢٧)</sup>.

توجه محمد علي (١٨٠٥ - ١٨٤٩م) في البداية نحو إيطاليا، وكانت أولى البعثات العلمية سنة ١٨٠٩م وثانيها سنة ١٨١٣م إلى إيطاليا. أما التوجه إلى باريس فقد جاء بعد سنة ١٨٢٠م. وقد تنوعت تعليقات الباحثين لتفسير تحول محمد علي إلى فرنسا، إذ ربط تارة بعوامل شخصية تتمثل في وفاة محمد علي لتاجر فرنسي أخلص له الود، وتارة بمرکز فرنسا الدولي الممتاز وقدرتها على تحقيق آمال محمد علي في بناء دولة مصرية. (٢٨) وكلا الرأيين يعلان هذا التحول نابعا من إرادة محمد علي، ومعبرا عن رغبته، وقدرته على التمييز بين مستويات التقدم الصناعي في إيطاليا وفرنسا، ولكن هذا التحول الشديدي البطيء تجاه باريس الذي استغرق ما يزيد على عشرين سنة كان نتيجة تخطيط فرنسي استطاع أن يربط مصر بفرنسا عن طريق

(١٨) انظر هيجانث الأنا/٢/ ٢٣٣ - ٢٣٥ وانظر تعليق برنارد فوس حول هذه الملاحظة في المصدر السابق، ص ٢٨٦. حيث يرى أن البحري يسجل عبر هذه الملاحظات اكتشافا للاستقرار الأوروبي، ففي نهاية القرن الثامن عشر كان الاستقرار الأوروبي قد عطا غطوات واسعة في التكايف في نحو ومجمع اللغات الإسلامية بينما لم يكتب في اللغات الإسلامية شيء من أية لغة أوروبية.

(١٩) انظر هيجانث الأنا/٢/ ٣٦١ - ٣٩١.

(٢٠) أن دعاب الطوطاوي إلى باريس هو في المحصلة النهائية لمرء اعجاب بشيخ حسن العطار، شيخ الجامع الأزهر، الذي عاش الحسنة الفرنسية، ورأى تقدم الفرنسيين وأمن بوجود تغير الأحوال في البلاد. انظر تحليل الأبريز، ص ١٠

(٢١) حول بذوات توجه محمد علي إلى إيطاليا انظر: جمال الدين النبال، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في مصر محمد علي، ص ١٢

R. Wielandt. Das Bild der Europaer: pp. 36-37

(٢٢)

(٢٣) النبال، المصدر نفسه، ص ١٨

(٢٤) جمال النبال، ص ٢٠ وانظر ص ١٣

وقد أسهم في تعزيز الاتجاه نحو باريس ، تولي الخديوي اسماعيل للحكم عام ١٨٦٣م . فقد درس اسماعيل في باريس وأراد عند توليه الحكم أن يجعل مصر قطعة من أوروبا . وقد تولى تعزيز هذا الجانب على المستوى التعليمي علي مبارك ناظر المعارف ، الذي درس هو الآخر في باريس ، وأنشأ دار العلوم سنة ١٨٧١م . من أجل هذا اتجه الأدباء نحو الثقافة الفرنسية والأدب الفرنسي . ويمكن اعتبار محمد عثمان جلال ( ١٨٢٨ - ١٨٩٨م ) مثالا نموذجيا على نجاح الطهطاوي في إرساء دعائم الثقافة الفرنسية . فقد تخرج جلال في مدرسة الألسن ، وكان من تلاميذ الطهطاوي المتميزين <sup>(٣١)</sup> . اهتم جلال بالأدب الفرنسي وحاول عبر تقديمه للقارئ تصدير هذا الأدب الجديد ، ليتقبله الذوق الأدبي العام ، فترجم « أمثال لافونتين » La fontaine وسمها « العيون اليواظ في الأمثال والمواعظ » <sup>(٣٢)</sup> كما ترجم بعض أعمال مولير Moliere المسرحية ونشرها تحت عنوان « الأربع روايات من نخب التياترات » <sup>(٣٣)</sup> وترجم رواية Bernardin de Saint Pierre المعروفة بـ Paul et Virginie تحت عنوان : « الأمانى والمئة في حديث قبول وورد جنة » <sup>(٣٤)</sup> . لهذا صار الأدب الفرنسي نموذجاً يجتذى ، وصار الذهاب إلى باريس ضرورة حضارية ، فقد اتخذ يعقوب صنوع ( أبو نضارة ) لنفسه لقب « مولير مصر » ، ثم اختار باريس

وقد ظلت هذه المدرسة تعتمد اللغة الفرنسية حتى سنة ١٨٩٨م إذ عين لها مدير انجليزي اشترط أن تكون لغة التدريس فيها هي الإنجليزية ، <sup>(٣٥)</sup> وإذا كان كلوت بك قد نظم المدارس العلمية العليا وجعلها فرنسية النظام فإن رفاة الطهطاوي ( ١٨٠١ - ١٨٧٣م ) قد أرسى جذور الاهتمام بباريس خارج النطاق العلمي البحث الذي تميزت به بعثات محمد علي . ويكشف كتابه « تلخيص الإبريز في تلخيص باريز » الصادر سنة ١٨٣٤م عن اهتمام عميق بهذه المدينة ، وبثقافة أهلها . وقد كانت جهود رفاة الطهطاوي على صعيد التأليف والترجمة تصب في هذا الإطار ، فقد ترجم مواد الدستور الفرنسي <sup>(٣٦)</sup> إلى اللغة العربية ، وترجم رواية الكاتب الفرنسي Fenelon ، مغامرات تليماك Les Aventures de Telemague وسمها « مواقع الافلاك في وقائع تليماك » ليعبر عن أزمنته الذاتية بعد أن نفاه الخديوي سعيد إلى السودان <sup>(٣٧)</sup> . ولكن جهوده في تدعيم مكانة الثقافة الفرنسية في مصر ، تتمثل أكثر ما تتمثل في إنشائه دار الألسن سنة ١٨٣٥م . <sup>(٣٨)</sup> فقد أسهم خريجوا هذه المدرسة في ترجمة الكثير من الكتب في مختلف التخصصات . <sup>(٣٩)</sup> وتكشف القائمة التي أعدها جمال الشبال بالكتب التي ترجمت في عصر محمد علي عن أن كل الكتب المنقولة إلى العزبة كانت من اللغة الفرنسية . <sup>(٤٠)</sup>

(٣٥) صر الدسوقي ، في الأدب الحديث ١/ ٤٣٣

(٣٦) تلخيص الإبريز ، ص ٩٣ - ١٠٦

(٣٧) عبدالحسن بدر ، تطور الرواية العربية ، ص ٥٧ - ٦١

(٣٨) الليالي ، ص ٣٨ - ٤٤ وحول دوره في الترجمة انظر ص ١٢١ - ١٢٦

(٣٩) المصدر نفسه ص ١٤٧ وما بعدها

(٤٠) انظر الشبال ، ملاحق الكتاب ، من الملحق الأول صفح الخامس

(٣١) صر الدسوقي ، المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٢) المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٣) محمد يوسف نجم ، المسرحية في الأدب العربي الحديث ١٨٤٧ - ١٩١٤م ص ٢٧٣ - ٢٨٨

(٣٤) عباس العقاد ، شعراء مصر وديانهم في الجبل الماضي ص ٨٨ - ٨٩

الأوروبية، متساعها، فإن موقف مصطفى كامل، « صب مصر وشهد غرامها » كما وصفه شوقي<sup>(٤١)</sup>، من فرنسا، قد جاب حضارتها إلى المصريين. صحيح أن ذهاب مصطفى كامل إلى فرنسا كان بسبب تشجيع الخديوي عباس<sup>(٤٢)</sup>، ولكنه جاء تلبية لرغبة أبيه الروحي، علي مبارك<sup>(٤٣)</sup>، صحيح أن مصطفى كامل كان يهدف، كما يقول أنصاره، إلى استغلال النفوذ الفرنسي من أجل النضال ضد الإنجليز. ولكن هذا الاستغلال أسهم في إضفاء صورة إيجابية على فرنسا. وقد أهدى مصطفى إلى الأستاذ « بريسون » رئيس مجلس النواب الفرنسي سنة ١٨٩٥م لوحة، كتب مصطفى في أسفلها ثلاثة أبيات من الشعر حفظها المصريون وجرت على كل لسان:

أفرنسا يا من رفعت البلبايا

عن شعوب تمزها ذكراك  
انصري مصر إن مصر بسوء  
واحفظي النيل عن مهاوي الهلاك  
وانشري في السورى الحقائق حتى  
تحتلي الخير أمة نهواك<sup>(٤٤)</sup>  
غير أن إنشاء الجامعة المصرية الأهلية سنة ١٩٠٨م<sup>(٤٥)</sup>، التي أصبحت سنة ١٩٢٥م جامعة حكومية<sup>(٤٦)</sup>، قد عمق التوجه الثقافي نحو فرنسا، فإذا

بعد أن نفاه الخديوي ليصدر منها جريدته التي تندد بالخديوي اسماعيل والاحتلال الإنجليزي<sup>(٤٧)</sup> وصار الحديث عن النموذج الإفريقي - الفرنسي - أمرا عاديا. فقد صور الشيخ عبد الله فكري (١٨٣٤ - ١٨٨٩م) امرأة فرنسية باريسية، على أنها مثال المرأة السهلة المثال:

وهيفاء من آل الفرنج حجابها

على طالبى معروفها في الهوى سهل  
إذا أبصرت من ضرب باريز قطعة

من الأصفر الإبريز زل بها النعل<sup>(٤٨)</sup>  
وحذر عبد الله النديم في مقالته « عربي تفرنج » من الدوبان التام في إطار الحضارة الغربية. وكانت فرنسا لا إنجلترا هي محور الحديث<sup>(٤٩)</sup>.

وقد كان موقف الشيخ محمد عبده، وجمال الدين الأفغاني من قبل، يشجع على تعلم الفرنسية. « لأن العالم المسلم لا يمكنه أن يجنم الإسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقنا للغة من اللغات الأوروبية »<sup>(٥٠)</sup> ولعل ذهابها إلى باريس بعد ثورة عرابي لإصدار « العروة الوثقى »، وإصرارها على تعلم الفرنسية قد زاد من تعلق المصريين بباريس<sup>(٥١)</sup>.

وإذا كان موقف الشيخ محمد عبده من الحضارة

(٣٥) محمد يوسف نجم، المصنف نفسه ص ٧٧ - ٩١.

(٣٦) انظر مجلس المغاد، شعراء مصر ص ٦٤ - ٦٥ حيث يرى أن هذه القطعة « دلالة قسبة »، وعليها صبغة التصير من حالة المصري المسلم الذي أرسل مسجته بلا مكاله ولا تكلف حتى تلقى مزاجه ونظمت عادته بما يتم على ضميره.

(٣٧) تمكثي الثلاثة قصة شاب مصري أرسله أبوه إلى أوروبا لتلقي العلم، فعاد منها متنكرا لأهله، مستطجا عادات قومه، مستغنيا عن اسم البعل بالعربية لأنه لا يذكر إلا الاسم الفرنسي، انظر عمر الدسوقي، المصدر نفسه ص ٤٠٨.

(٣٨) محمد محمد حسين، الاتهامات الوطنية في الأدب المعاصر، ٣٤٥/١.

(٣٩) على محافظة، الاتهامات الفكرية عند العرب في عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩١٤ م ص ٧٢، ٨٠.

(٤٠) انظر قصيدته في رثاء مصطفى كامل:

الشرقان هليك يتحيان

قاصبها في مائم والدان

الدوايات ٣/٥٧

(٤١) محمد محمد حسين، ١٧٥/١.

(٤٢) فتحي رضوان، مصطفى كامل، ص ٤٤.

(٤٣) فتحي رضوان، مصطفى كامل ص ٩٩.

(٤٤) - (٤٥) محمد يوسف نجم، نظرية النقد والفنون والمذاهب الأدبية في الأدب العربي الحديث. مقدمة وعيل ص ١٧ - ٢١.

بناء مدرسة عينطورة منذ سنة ١٨٣٤م<sup>(٤٨)</sup>. وقد كانت هذه الصلات المتميزة بين المارون وفرنسا تنطلق من الاتفاق الذي وقعه فرانس الأول والسلطان العثماني سليمان سنة ١٥٣٥م<sup>(٤٩)</sup>، هذا الاتفاق الذي اعتبرت فرنسا بموجبه حامية للكاثوليك في الدولة العثمانية. وقد كان لتطور وسائل النقل البحري عن طريق السفن التجارية، أثر في زيادة حركة السفن بين الموانئ الأوروبية والشامية. وليس من قبيل المصادفة أن يكون جل الداهيين إلى باريس في الفترة المبكرة من أبناء التجار المسيحيين.

ولعل التنافس بين الحركات التبشيرية البويعية - الفرنسية، والبروتستانتية - الأمريكية في حقل التبشير والتعليم قد أسهم في المحصلة النهائية في تفتيح أعين المثقفين المحليين على حضارة جديدة، ذات أبعاد مختلفة. وقد وصلت ذروة هذا التنافس حدها الأعلى في مقتل أسعد الشدياق سنة ١٨٣٠م بسبب اعتناقه البروتستانتية بعد أن كان مارونيا كاثوليكيًا.

يمكن تلخيص أثر الثقافة الفرنسية بوجه عام، والدراسة في باريس خصوصاً، في بنية الحركة الثقافية في بلاد الشام بحصرها في بعدين مهمين، هما البعد الأدبي - العلمي، والبعد القومي.

يمكن للدارس أن يتحدث عن تأثير الأدب الفرنسي بدءاً من مسرحية «البخيل» لمارون النقاش التي عرضت سنة ١٨٤٧م<sup>(٥٠)</sup>. وعلى الرغم من تأثر

كان كل من محمد حسين هيكل<sup>(٥١)</sup>، ومصطفى عبد الرزاق، ومحمد تيمور وتوفيق الحكيم قد ذهبوا إلى باريس ليدرسوا الحقوق والفلسفة على نفقتهم الخاصة، باعتبار أنهم أبناء أسر موسرة، وذهب أحمد شوقي من قبل على نفقة الخديوي، فقد أوفدت الجامعة المصرية عدداً من طلابها للتحضير في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية. فقد ذهب أحمد ضيف، ومنصور فهمي، وطه حسين وصبري السوربوني ومحمد مندور على نفقة الجامعة المصرية، كما ذهب فيا بعد محمد عبد الله دراز، وعبد الحليم محمود على نفقة الأزهر. أما زكي مبارك فقد غامر بالذهاب إلى السوربون على نفقته الخاصة. وقد ظلت سنوات دراسته هناك، مبعث شعور دائم له بالفخر والاعتزاز.



أما ارتباط بلاد الشام بفرنسا فقد تم على نحو مختلف. فإذا كان هذا التوجه قد أخذ طابعاً رسمياً في مصر، بدأت به حكومة محمد علي وشجعت، وارتبط على صعيد التنفيذ بمصريين مسلمين، فإن بداية هذا التوجه في بلاد الشام مرتبطة بالإرساليات التبشيرية المسيحية من جهة، وتحسين وسائل المواصلات البحرية وازدهار الحركة التجارية من جهة أخرى بين بلاد الشام وفرنسا وإيطاليا. فمنتد نهاية القرن السادس عشر تأسست مدرسة الموارنة في روما<sup>(٥٢)</sup>. وكان لإيطاليا الغلبة على هذا الصعيد. ولكن الإرساليات التبشيرية الفرنسية قد تفوقت هي الأخرى، كما تفوقت السياسة الفرنسية. فقد شارك اليسوعيون الفرنسيون في

(٤٨) يصف هيكل وصوله إلى باريس يوم الثالث عشر من تموز سنة ١٩٠٣م، عشية عيد الحرية: «كانت بشائر العيد تنظم مدينة النور وتغني عليها حلل من ساطع البهجة والرواء». انظر مذكرات في السياسة المصرية ١/١

(٤٩) Spanolo, J.P., France and Ottoman Lebanon 1861-1914. p.8.

(٥٠) تأسست سنة ١٨٥٤م. انظر:

(٥١) جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، ٣٧/٤

(٥٢) Mahmud Samra, Christian Missions and Western Ideas in Syrian Muslim Writers (1860-1918). Ph. D. London. p.3 (٤٩)

(٥٣) محمد يوسف نجم، المسرحية، ص ٣٣ وانظر ٤١٦ - ٤٢٢

العثمانية في مدينة Bordeaux الفرنسية . وقد تمخضت علاقاته الحميمة بالأدب الأوروبية عن كتاب رائد في ميدان الدراسات المقارنة هو : « تاريخ علم الأدب عند الإفونج والعرب وفينكتور هوجو » .

نشر الخالدي كتابه في مجلة الهلال سنة ١٩٠٤م تحت اسم مستعار هو « المقدسي »<sup>(٥٨)</sup> . ثم نشره باسمه الصريح في الطبعة الثانية للكتاب سنة ١٩١٢م . ورغم غلو الكتاب من الأفكار السياسية ، فإن خوف الخالدي من أن ينسب إلى فريق المستغربين التحديثيين هو الذي حمله على إخفاء اسمه في الطبعة الأولى . يتضمن الكتاب حديثاً ضافياً عن المدارس الأدبية ( الكلاسيكية والرومانسية ) وعرضاً لنظرية فيكتور هوجو في الشعر والمسرح والقصة ، وحديثاً عن كبريات الأعمال الأدبية الأوروبية من منظار عربي ، يهدف إلى خدمة الأدب العربي<sup>(٥٩)</sup> .

أما قسطنطي الحمصي فقد ذهب إلى فرنسا في سنة ١٨٧٥م ، ١٨٧٨م ، ١٨٩٢م . وكان كتابه « منهل الورد في علم الانتقاد » بجزيئه الأول والثاني ، المطبوع سنة ١٩٠٧م في مصر محاولة لإيجاد قواعد علمية في النقد . وهو حصيلة اطلاع واسع على ما كتبه النقاد الفرنسيون أمثال ، سانت بوف Sainte Beuve وتين Taine وبرونتي Brunetiere .

النقاش بالمرح الإيطالي عند تأسيسه للمسرح العربي ، إلا أن الأثر الذي قدمه قد تم بعد قراءة النقاش « للمسرحية المولييرية ، واستيعابه لبعض شخصياتها ولمقومات الإضحاك فيها » .<sup>(٥١)</sup> وقد سار في الخط ذاته تلميذه سليم النقاش فترجم للكاتب الفرنسي كورني Pierre Corneille مسرحية Horace ، تحت عنوان ( مي )<sup>(٥٢)</sup> . كما ترجم له نجيب الحداد ، مسرحية Le Cid تحت عنوان « غرام وانتقام » أو « السيد »<sup>(٥٣)</sup> ، ومسرحية Cinna ou La Clemenced Augutte تحت عنوان « سينا أو عدل القيصر » أما أديب اسحق فقد ترجم بناء على طلب القنصل الفرنسي في بيروت مسرحية « أندروماك » للكاتب المسرحي jean Racine<sup>(٥٤)</sup>

ورغم اشتغال أحمد فارس الشدياق بعد خروجه من لبنان إلى مألطة مع المبشرين الأمريكان . فإن أثر فولتير يبدو واضحاً في « كشف الخبايا » ، الذي يعتبر نتاج ما بعد المرحلة الباريسية<sup>(٥٥)</sup> . ولكن تأثير المناهج الأدبية الفرنسية يتبدى أكثر ما يتبدى في نتاج اثنين ، يعتبران من رواد الدراسات الأدبية النقدية المغارنة . وهما روجي الخالدي ( ١٨٦٤ - ١٩١٣م )<sup>(٥٦)</sup> و قسطنطي الحمصي ( ١٨٥٨ - ١٩٤١م )<sup>(٥٧)</sup> . درس روجي الخالدي في السوربون ، ثم عمل مدة عشر سنوات قنصلاً للدولة

(٥١) المصدر نفسه ص ٤١٦

(٥٢) المصدر نفسه ص ٢٠٤

(٥٣) المصدر نفسه ص ٢٠٦ ، ٢٠٨

(٥٤) المصدر نفسه ص ٥٨

(٥٥) حول القياسات الشدياق من فولتير انظر :

Mohammed Bakir Alwan: Ahmad Faris Ash-shidyaq and the West, Ph.D. Indiana University, 1970 p. 1251. Wielandt, Das Bild, p. 90.

(٥٦) حول الخالدي انظر حسام الخطيب ، روجي الخالدي رائد الأدب العربي المغارن . دار الكرمل ، ص ١٩٨٥ .

(٥٧) انظر عاتقة الدبالغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وسطلع القرن العشرين ، ص ١٢٧ - ١٣٠ .

(٥٨) يوسف اسمعيل داهر ، مصادر الدراسة الأدبية ، ٢ / ٣٢٤

(٥٩) حول الكتاب انظر : حاشم باهي ، تاريخ النقد الأدبي في فلسطين ، ص ٣٥ - ٤٣ ، حسام الخطيب ، محمد روجي الخالدي رائد الأدب المغارن . ص ٢٠ وما يندعاه .

محمد يوسف نجم ، نظرية النقد والفنون الأدبية ، ص ٩



أما على الصعيد الثاني ، وهو البعد القومي ، فقد احتضنت باريس الحركات القومية العربية والطورانية على حد سواء . فقد أسس مجموعة من الطلبة العرب الذين درسوا في الآستانة أولا ، ثم أكملوا دراستهم في باريس الجمعية العربية الفتاة سنة ١٩١١م . وعقدوا المؤتمر العربي الأول في باريس ١٨-٢٣ حزيران ، ١٩١٣م<sup>(٦٦)</sup> وكان تأثر بعض رواد الحركة القومية بالمفهوم الفرنسي واضحا . ويمكن أن نشير هنا إلى عبد الغني العريسي (١٨٥٠-١٩١٦م)<sup>(٦٧)</sup> ، ونجيب عازوري (١٩١٦- ) ، فقد تعرف العريسي خلال دراسته للصحافة والعلوم السياسية في باريس ١٩١٢-١٩١٣م على الأفكار والآراء الغربية في القومية كما يبدو من تحديده لمفومات الأمة في كلمته أمام المؤتمر العربي الأول في باريس<sup>(٦٨)</sup> . أما نجيب عازوري ، فقد وصل إلى باريس في نهاية عام ١٩٠٤م . حيث نشر هناك كتابه « يقظة الأمة العربية » Le Reveil de La Nation Arabe سنة ١٩٠٥م ، الذي كتبه بالفرنسية<sup>(٦٩)</sup> .

يشيد الكتاب ، الذي يشن حملة ضارسة على السلطان عبد الحميد بفرنسا التي تقدم « من بين كل الدول الأوروبية المساعدة الأسخى والأكثر عفوية للمظلومين والتعساء ، فالأمة الفرنسية بجورهاها أمة الفروسية ، وهي التي بادرت إلى الحملات الصليبية

أما عن التأثيرات في مجالات الاجتماع والسياسة فيمكن التوقف عند كل من شبل الشميل (١٨٥٥- ١٩١٧م) ، وأديب اسحق (١٨٥٦- ١٨٨٥م) ، وفرانثيس مراث (١٨٣٦- ١٨٧٤م) وجبرائيل الدلال الحلبي (١٨٣٦- ١٨٩٢م) ، فقد درس الشميل الطب في الكلية السورية في بيروت ثم أكمل دراسته في باريس . وكان يشتر بنظام سياسي يتلاقى نقائص النظام السياسي العثماني ، كما صرح بذلك في كتابه « شكوى وأمل » الذي وجهه إلى السلطان عبد الحميد الثاني<sup>(٧٠)</sup> . أما أديب اسحق فهو تلميذ لجمال الدين الأفغاني ، وقد حاول أن يبيّن آراءه الإصلاحية في صكيفته « مصر القاهرة » التي أصدرها من باريس<sup>(٧١)</sup> . أما المراث فقد ذهب لدراسة الطب في باريس . وتعتبر كتاباته بعد المرحلة الباريسية عن انشغاله بقضايا العمران ، وتدهور الحضارات وبخاصة في كتابه « مشهد الأحوال »<sup>(٧٢)</sup> . أما جبرائيل الحلبي فقد كان محرر جريدة « الصدى » التي أنشأتها الحكومة الفرنسية سنة ١٨٧٧م « ترويحاً لمصالحها السياسية والتجارية والاقتصادية في البلاد التي ينطق سكانها بالضاد لا سيما في الشرق الأدنى »<sup>(٧٣)</sup> بالإضافة إلى عمله مترجما في وزارة المعارف بباريس<sup>(٧٤)</sup> . وقد كانت قصيدته الشعرية الشهيرة « العرش والهيكس » نقداً مرّا للديكتاتورية الدينية والسياسية ، سجن على أثرها وقضى في السجن<sup>(٧٥)</sup>

(٦٠) البورت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨- ١٩٣٩ ، ص ٢٩٧- ٣٠٣

(٦١) البورت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨- ١٩٣٩ ، ص ٣٣٧

(٦٢) المصدر نفسه ص ٢٩٦- ٢٩٧

(٦٣) عافقة :ديباع ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين . ص ٢٤٠

(٦٤) المصدر نفسه ص ٢٤٠

(٦٥) المصدر نفسه ص ١٣٩

(٦٦) عبد العزيز الدودي ، التكوين التاريخي للأمة العربية . دراسة في الحرية والوعي . ص ٢٥٢ وما بعدها .

(٦٧) المصدر نفسه ص ٢١٤- ٢٢١

(٦٨) المصدر نفسه ٢١٦

(٦٩) نجيب العازوري ، يقظة الأمة العربية ، تعريب أحمد أبو ملحم ، ص ٢٢٨- ٢٣١

الخطيرة التي عادت نتائجها بفوائد على العالم بأسره . . . وأخيرا هي التي حمت الإرساليات .

إن الخدمات التي لا تحصى والتي أدتها هي على مر الأزمان لقضية الحضارة تعطيلها الحق في أن تتمتع بحجة كل الشرقيين وجميعهم دون تمييز في العرق أو الدين<sup>(٧٠)</sup> . ولعل موقف نجيب عازوري من فرنسا الذي ظل « يعتبرها مشعل الحضارة والحريّة الأسطع »<sup>(٧١)</sup> قد امتد ليشكل موقفاً وأيديولوجية عند الكثيرين من الكتاب في لبنان . فباريس عند سعيد عقل « تشكل دون سواها من مدن الأرض الوطن الثاني لكل رجل فكر » كما تمثل « عاصمة العالم الروحية ومستودع الإرث العقلي الواحد »<sup>(٧٢)</sup> أما العلاقة بين لبنان وفرنسا فهي على حد تعبير الياس أبو شبكة « إحدى تقاليدنا التي نفخر بها » . لأن فرنسا كانت « اللذي الذي أرفع العالم معظم الحركات السياسية والاجتماعية والأدبية »<sup>(٧٣)</sup> .



فقد بدأت صورة باريس بعد هذه الفترة بالتغير ، وأخذ الإعجاب بها يقل نسبيا ، فقد أخذت الثقافة الأنجلوسكسونية تزاخم الثقافة اللاتينية ، ولعل المعركة الأدبية التي نشبت بين طه حسين والعقاد عام ١٩٣٣م تحت عنوان « لا تينبون وسكسونيون »<sup>(٧٤)</sup> ، تشكل بداية التفوق للثقافة الأنجلوسكسونية ، كما شهد بذلك طه حسين نفسه في أخريات أيامه<sup>(٧٥)</sup> .

يتبع البحث تطور هذه الصورة عند كل من رفاعة الطهطاوي وعلي مبارك وأحمد فارس الشدياق وفرنسيس مراش وعبد الموليحي وأحمد شوقي ، وتوفيق البكري وأحمد زكي باشا ومصطفى عبد الرزاق ومحمد كرد علي ومحمد تيمور . وقد تم هذا التتبع على ضوء منهج الدراسة الأدبية المقارنة . فلم يحاول هذا البحث المطابقة بين هذه الصورة وباريس في واقع الأمر . بل كان يهدف لاستخراج الموقف الحضاري العربي من الحضارة الغربية ، الذي تجسد بالاهتمام بمدينة أوروبية ، وأعطاهما مكانة متميزة .

#### ( ١ ) باريس : منبع العلوم والفنون والصنائع :

يشكل زهاب الشيخ الأزهري رفاعة الطهطاوي<sup>(٧٦)</sup> ( ١٨٠١ - ١٨٧٣ م ) إلى باريس سنة ١٨٢٦ م ، تجربة جديدة تماما ليس على صعيد حياة الشيخ شخصيا ، بل على صعيد العلاقة بين المشرق العربي والغرب الأوروبي . فللمرة الأولى في تاريخ

يقف هذا البحث عند صورة باريس في الأدب العربي حتى الحرب العالمية الأولى ، محاولا أن يتتبع تطور هذه الصورة ، وأن يقف على سر الإيجابية في ملاحظها . كما رسمها الأدباء والمفكرون العرب الذين زاروها للدراسة أو السياحة . ولعل اختيار الحرب العالمية الأولى نقطة يتوقف عندها البحث ، يحتاج إلى شيء من الإيضاح .

(٧٠) بقعة الأمة العربية ، ص ١١٥

(٧١) المصدر نفسه ، ص ١١٦

(٧٢) سعيد عقل ، مشكلة النخبة في الشرق ، ص ٣٠ ، نقلا عن منافع منصور ، مدخل إلى الأدب المقارن ، ص ١٣٨

(٧٣) الياس أبو شبكة ، روابط الفكر بين العرب والفرنسية ، ص ٧ نقلا عن منافع منصور ، ص ١٣٩

(٧٤) انظر النص الكامل لهذا الحوار في : سامح كريم ، معارك طه حسين الأدبية ، ص ١٧٤ - ١٩٨

(٧٥) هادي شكري ، هكذا تكلم طه حسين لأخر مرة . باللغة العربية ، ١٩٧٤ ( ص ٤٣ - ٥٤ . وباللغات ص ٥١ - ٥٢

(٧٦) حول حياته انظر : أحمد احمد بدوي ، رفاعة رافع الطهطاوي ، القاهرة ، ١٩٥٩ م ، حسين فوزي النجار ، رفاعة الطهطاوي رائد فكر وامم بحثة ، القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر . بلا . ت

الطهطاوي في المكان الجديد ، منضبطة بولاء الطهطاوي لعقيدته ، وبانشغاله الفكري بتخلف الأقطار الإسلامية ، « ولعمرك أنني مدة إقامتي بهذه البلاد في حيرة على تمتعها بذلك وخلو ممالك الإسلام منه » (٨٢) .

وإذا كانت المهمة الحضارية لذهاب الطهطاوي وزملائه إلى باريس على هذه الدرجة من الوضوح في الهدف ، فلا بد أن يكون اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من بلاد الإفرنج معللاً هو الآخر . يقول الطهطاوي : « فأعظم مدائن الإفرنج مدينة لوندرة (٨٣) وهي كرمي الإنكليز ، ثم باريس وهي قاعدة ملك فرنسا ، وباريس تفضل على لندن بصحة هوائها ، كما قيل ، وطبيعة الأهل وبقلة الغلاء التام . وإذا رأيت كيفية سياستها علمت كمال راحة الغريب فيها وحظهم وانسائطهم مع أهلها ، فالغالب على أهلها البشاشة في وجوه الغريب ومراعاة خواطرهم ولو اختلف الدين ، . . . وبالجمل في بلاد الفرنسيين يساح التعبد بسائر الأديان . » (٨٤) وبغض النظر عن صحة الأسباب المناخية والاجتماعية والاقتصادية والدينية التي ذكرها الشيخ فإنه لا يخفى أن هذه النظرة تمثل في المحصلة النهائية موقف حكومة محمد علي تجاه هاتين المدينتين ، باعتبارهما عاصمتين لدولتين تتنازعان السيادة على مصر . فلندن هي أعظم « مدائن الإفرنج » لأن ولاء محمد علي السياسي لها ، أما باريس فهي القبة

المشرق العربي يذهب إلى « ديار الإفرنج » ، شيخ عربي مسلم ، يحرص على تسجيل تجربته ونقلها للقارئ لكي تكون فيها قدر الشيخ « دليلاً يتبني به إلى السفر إليها طلاب الأسفار » (٧٧) .

تم ذهاب الطهطاوي إلى باريس ، بناء على رغبة محمد علي في أن يرافق البعثة الأولى الذاهبة إلى هناك ، إمام أزهرى ، وبناء على توصية شيخه حسن العطار شيخ الجامع الأزهر آنذاك ، الذي عاصر الحملة الفرنسية على مصر واحتك بعلمائها (٧٨) . فذهاب الطهطاوي إلى باريس إذن تم عبر إطارين ، ظل الشيخ حريصاً على أن يتحرك داخلها ، هما الإطار الرسمي والإطار الديني . وهو من أجل هذا حريص على أن ينال كتابه « تخلص الإبريز في تلخيص باريز » الذي نشره بعد سنة ١٨٣٤م ، أي بعد ثلاثة أعوام من رجوعه إلى مصر ، رضا شيخه « المولع بسماع عجائب الأخبار والاطلاع على غرائب الآثار » (٧٩) . ورضا محمد علي « ولي النعم ومعدن الفضل والكرم » (٨٠) . على أن ثمة إطار آخر أوسع من هذين الإطارين جميعاً ، يضبط هو الآخر تحرك الشيخ ، ويوجهه وهو ولاء الشيخ وانتماءه إلى مصر ، باعتبارها بقعة من ديار المسلمين . فقد كان الذهاب إلى باريس يتغيا في المحصلة النهائية « حث ديار الإسلام على البحث عن العلوم البرانية والفنون والصنائع . فإن كمال ذلك ببلاد الإفرنج أمر ثابت شائع والحق أحق أن يتبع » (٨١) . لهذا بقيت حركة

(٧٧) تخلص الإبريز . تحقيق محمد عمار . الأعمال الكاملة ، الجزء الثاني ص ١٠

(٧٨) للعطار كتاب يصف جانباً من علاقته بالفرنسيين اسمه : مقامات الأدب الرئيسي حسن العطار في الفرنسيين انظر :

S. Moreh, Modern Arabic Poetry 1800-1970, p. 14.

(٧٩) تخلص الإبريز ، ص ١٠

(٨٠) المصدر نفسه ، ص ١٢

(٨١) تخلص الإبريز ، ص ١١

(٨٢) المصدر نفسه ص ١٢

(٨٣) في فترة احتفاله بالدينية ينسج الشيخ هذا الحكم ، ويصف باريس بأنها من أعمر مدائن الدنيا ومن أعظم مدائن الإفرنج . تخلص ص ٦٤

(٨٤) المصدر نفسه ، ص ٣٢

الحضارية - العلمية لمصر . ولهذا يختتم الطهطاوي حديثه عن المدينة بذكر السبب الحقيقي للذهاب إلى باريس . وهو توجه محمد علي إلى الصعيد الحضاري إلى فرنسا ، بغية الاستفادة من تقدمها . (٨٥)

كانت باريس إذن هي بؤرة اهتمام الطهطاوي ، وسببا من أسباب تأليفه لكتابه . ولعل سر احتفاله بهذه المدينة يرجع إلى إدراك الطهطاوي أن كتابه هو أول كتاب عربي عن هذه المدينة . (٨٦) ولهذا سمى كتابه « تحليل الإبريز في تلخيص باريز » أو الديوان النفيس بإليوان باريس ، حيث يتكرر اسم باريس في كلا العنوانين بالزین تارة وبالسین تارة أخرى (٨٧) . وعلى ما في العنوان الأول ، وهو العنوان الذي قدر له الشيوخ والانتشار ، من تعلق بالجناس والسجع ، فإنه يكشف عن طبيعة الكتاب على نحو دقيق . فهو في المحصلة النهائية تحليل للإبريز ، أي عملية انتقاء واستصفاء ، حيث ينتقي الطهطاوي النافع والجيد والمفيد ، كما يفعل الناقد الخبير .

يحرص الطهطاوي عند حديثه عن باريس على تحديد موقعها الجغرافي ، تبعا لخطوط الطول والعرض . وحرص الطهطاوي على تحديد الموقع يهدف في واقع الأمر إلى أمرين :

أن يؤكد لقارائه أنذاك أنه يتحدث عن مدينة موجودة فعلا ، ولها أبعادها الحقيقية . من أجل ذلك حذر

الطهطاوي قارئه من مغبة أن يظن أن ما يذكره له يقع في « سباب الهذر والخرافات أو من حيز الإفسراط والمبالغات » (٨٨) وبين أن حديثه عن باريس ، مع أطنابه ، « لا يفي بحق هذه المدينة ، بل هو تقريبي بالنظر لما اشتمل عليه » (٨٩)

ولكي يدلل من جهة أخرى على اطلاعه على أمور هذا العلم ، المحجب إليه . يستطرد ليذكر كيفية معرفة درجتي الطول والعرض (٩٠) . ثم يزيد في محاولة إثبات البعد الحقيقي الواقعي لباريس فيذكر المسافة بينهما وبين مدن تحتل في ذاكرة القارئ آنذاك مكانة مهمة بسبب أهميتها الدينية أو السياسية مثل ، القاهرة ومكة المكرمة واستانبول ولندن وموسكو وروما . ثم يذكر بعد ذلك مقدار ارتفاع باريس عن سطح البحر ، وطبيعة مناخها البارد المتقلب ، وأهمية التدفئة فيها وأوقات شروق الشمس وغروبها وموعد الصلوات فيها بالقياس إلى المدن المذكورة لينفي عن رحلته طابع المغامرة وما فيها من مبالغات وخوارق . (٩١)

تمثل باريس بالنسبة للطهطاوي المدينة المثالية بمرافقها المتنوعة ، ونظافتها ، وما فيها من قوانين تنظم حياة المواطن ، وتكفل له السعادة . وبغض النظر عن موقف الطهطاوي من أخلاقيات الفرنسيين ، وموقفهم من المرأة على وجه الخصوص (٩٢) فإنه ظل يرى أن « مدينة باريس من أحكم سائر بلاد الدنيا وديار العلوم البرانية ، وأئنة الفرنساوية » (٩٣) وكان إعجابه الشديد حافزا على

(٨٥) المصدر نفسه ، ص ٣٢-٣٣

(٨٦) المصدر نفسه ، ص ١٠-١١

(٨٧) المصدر نفسه ، ص ٦٣

(٨٨) تحليل الإبريز ، ص ١١

(٨٩) المصدر نفسه ، ص ٦١

(٩٠) المصدر نفسه ، ص ٦٤-٦٥

(٩١) المصدر نفسه ، ص ٦٥-٧٤

(٩٢) المصدر نفسه ، ص ٧٥ وما بعدها

(٩٣) المصدر نفسه ، ص ٧٩

ولكن اندفاعه المتحمس في التعريف بمضمون هذه القيم الفنية الجديدة . كالأعمال المسرحية لم يبلغ حسه النقدي . فقد وصف شكل المسرح وتجهيزاته وفحوى الأعمال المسرحية وصفاً تفصيلياً انتقادياً ، وإن ظل يرى أنه يمكن استخدام هذا الفن وسيلة من وسائل التهذيب<sup>(١٠٠)</sup> وكذلك الحال في حديثة عن متنزهات باريس<sup>(١٠١)</sup> . فقد وصف جمال الطبيعة فيها وما فيها من خدمات ، حديث شيخ يجب أن تبقى المسافة واضحة بينه وبين ما يشاهده . ثم انتقل ليصف بعد ذلك اعتناء الفرنسيين بالطب والرياضة والمستشفيات ، والجامع العلمية والمدارس المشهورة ، وخزائن الكتب والكتابات العلمية المختلفة<sup>(١٠٢)</sup> .

إن تعلق الطهطاوي بباريس ، يتجلى أكثر ما يتجلى في تعداده لأنواع المعارف التي قرأها بالفرنسية هناك<sup>(١٠٣)</sup> . فقد ظل الطهطاوي يذكر بأنه مدين لباريس باتساع الثقافة واكتساب تجربة حضارية جديدة .

إن حرص الطهطاوي على عدم ذوبان شخصيته الحضارية في الإطار الحضاري الجديد ، لا يخالف هذه النتيجة ، لأن الطهطاوي حرص على فكرة الانقضاء والاختيار . لهذا يشبه باريس بالعروس الجميلة ، ويميز مصر عنها بأنها ليست بنت كفر<sup>(١٠٤)</sup> .

أن يذكر تفصيلات كثيرة عنها وعن أهلها لتكون هذه المعلومات حافزاً للمصريين على الأخذ بأسباب الحضارة<sup>(٩٤)</sup> . ولهذا كان لا يفتأ يذكر أن باريس من « أعظم بلاد الإفرنج بناء وعمارة »<sup>(٩٥)</sup> أو أنها من « أعمر مدائن الدنيا ومن أعظم مدائن الإفرنج »<sup>(٩٦)</sup> أو هي « أعظم مدن الإفرنج التي يرحل إليها الغريب لتعلم العلوم خصوصاً العلوم الطبية »<sup>(٩٧)</sup> أو أن يقول : « وبالجملة فلا يمكن وصف مدينة باريس مع تفصيل علومها وفنونها »<sup>(٩٨)</sup> .

يتحدث الطهطاوي عن هذه المدينة في ثلاثة عشر فصلاً ، تشمل تخطيط باريس وعادات أهلها ، وغذاهم وملابسهم ومتنزهاتهم ونظامهم الصحي وعنايتهم بالطب وفعل الخير عندهم ومعتمدتهم والعلوم والفنون والتربية لديهم .

أما مثالية باريس ، وكونها النموذج الذي ينبغي أن يحتذى ، فذلك راجع إلى اعتبار الطهطاوي باريس رمزاً للتقدم العلمي والفني . ولعل انهيار الطهطاوي بنظافة المكان مع إيمانه بأن النظافة من الإيمان وليس عندهم مثقال ذرة<sup>(٩٩)</sup> يؤكد اعتبار الطهطاوي لها نتيجة من نتائج الرقي وانتشار التعليم وثمرة من ثمرات التقدم المنفصل عن المعتقد الديني .

لم يغفل الطهطاوي القيمة الفنية - الجمالية لباريس

(٩٤) المصدر نفسه ، ٧١ ، ٧٢ ، ١٥٣ لم انظر دفاع الطهطاوي عن الفرنسيين لها يتعلق بمزاجهم من المراء ، ٢٥٦ - ٢٦٣

(٩٥) تخلص الأبريز ، ١٠٦

(٩٦) المصدر نفسه ، ٦٤

(٩٧) تخلص الأبريز ، ١٢٩ وانظر ١٤٥

(٩٨) المصدر نفسه ١٧٢

(٩٩) المصدر نفسه ٤٦ وانظر ١١٠ ، ١١٧

(١٠٠) المصدر نفسه ١٢٠ - ١٢٢

(١٠١) المصدر نفسه ١١٩ - ١٢٥

(١٠٢) المصدر نفسه ١٢٢ وما بعدها

(١٠٣) المصدر نفسه ٢٢٧ وما بعدها

(١٠٤) المصدر نفسه ٩٣

ولعل الأبيات الشعرية التي نظمها بباريس تمثل موقف الطهطاوي تجاه هذه المدينة فهي عنده رمز للجمال والتقدم العلمي والصناعي :

لقد ذكروا شمس الحسن طرا  
وقالوا أن مطلعها بمصر  
ولكن لو رأها وهي تبدو  
بباريس لحصوها بذكر (١٠٥)

ولكنها في الوقت نفسه « ديار كفر » فهو يعجب لتقدمها ، ويجب أن ينقله إلى مصر :  
أوجد مثل باريس ديار  
شمس العلم فيها لا تغيب  
وليل الكفر ليس له صباح  
أما هذا وحقق عجب (١٠٦)

إن ترجمة الطهطاوي للدستور الفرنسي ، ولكثير من القوانين التي تنظم حياة الباريسيين على الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وموقفه الإيجابي من هذه القوانين رغم كون أهلها لا ينتمون إلى الإسلام ، يدل على جرأة الطهطاوي من جهة (١٠٧) وعلى شدة إعجابه بمدينة ظل يعتبرها منبع العلوم والفنون والصنائع .

## ( ٢ ) باريس : رمز التقدم المادي :

أما كتاب علي مبارك (١٠٨) ( ١٨٢٣م - ١٨٩٣م )

« علم الدين » (١٠٩) فهو يكشف عن رؤية متميزة لباريس على أكثر من صعيد وسبب تميزها الرئيسي أنها رؤية لشاب فقير استطاع أن يتعلم في المهندس خانة في مصر وأن يكمل دراسته في باريس ضمن ما عرف « بعثة الأنجال » حيث درس فيها في الفترة الواقعة بين ١٨٤٤ - ١٨٥٠م فنون الهندسة الحربية . وبعد رجوعه إلى مصر صار من رجال الحكم وخضع لتقلبات العهود السياسية المتناقضة (١١١) .

باشتر علي مبارك كتابة « علم الدين » في أواخر سنة ١٨٥٧م ، عندما عزله الخديوي سعيد من منصبه ، وأدخل عليه الكثير من التنقيحات والإضافات قبل أن يطبع سنة ١٨٨٢م . (١١١) وهذا يعني أن رؤية علي مبارك العلمية الطابع لباريس وللغرب الأوروبي محكومة بالإطار السياسي لنظام الحكم ، وبالرؤية العسكرية الصارمة التي ترى عليها ، ثم إن هذه الرؤية لا يعبر عنها صاحبها على نحو مباشر بل يصطنع شخصيات قصصية مثل علم الدين ، وولده برهان الدين ، والمستشرق الإنجليزي وغير قليل من الشخصيات الأخرى . وهذا الاصطناع يعني أن المؤلف يريد أن يخلق مسافة بين تجربته الشخصية وبين التعبير عنها ، لكي يكون حرا في التعبير عن تفصيلات هذه التجربة ، ولكي يستكثر من « المقابلة والمقارنة على نمط يسمو عن السامة ولا يميل إلى الملائة مفرغا في قالب سباحة شيخ عالم مصري رسم بعلم الدين مع رجل إنجليزي ،

(١٠٥) تخلص الأبريز ٦٣

(١٠٦) المصدر نفسه ١٦٠

(١٠٧) انظر عبدالحسن بدر ، تطور الرواية العربية ، ص ٥٧

(١٠٨) حول حياته انظر ترجمته الذاتية في المخطوطات ، القاهرة ١٨٨٩/١٨٨٨م ٣٧/٩ - ٦١ ، أحمد ابن ، زهاء الإصلاح في العصر الحديث ، ص ١٨٤ - ٢٠١ ، حسين فوزي النجار ، علي مبارك أبو التعليم ، ص ٧ - ٥٣ ، ناجي نجيب ، رحلة علم الدين للشيخ علي مبارك . قرأة في التاريخ الاجتماعي المصري الحديث ، ص ٧ - ٢٤ وانظر قائمة المراجع ، ص ٧ - ٨ ، مقدمة عمدة حمارة للأعمال الكاملة لعلي مبارك ١٩/١ - ٨١

(١٠٩) الأعمال الكاملة لعلي مبارك ، تحقيق عمدة حمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٩م .

(١١٠) حمارة ، ٣٤/١

(١١١) المصدر نفسه ، ٨٤ وانظر

مستشرق<sup>(١١٨)</sup> يهدف إلى نشر « لسان العرب في اللغة للعلامة محمد بن المكرم بن أبي الحسن الخنزرجي الأنصاري »<sup>(١١٩)</sup> ويريد الاستعانة بعلم الدين في نشره على أن يصحبه علم الدين إلى أوروبا ويتحمل المستشرق نفقات هذا السفر . وواضح أن اختيار مبارك للمستشرق الإنجليزي يتضمن أكثر من دلالة وإشكالية . صحيح أن هذه الشخصية ضرورية لأنها قادرة على حل إشكالات علم الدين في التعامل مع الأوروبيين الذين لا يتقن علم الدين لغاتهم ، ولكن لهذا الاختيار إشكالية لا بد من التوقف عندها لإيضاحها . يكتب علم الدين في المسامرة الرابعة عشرة لزوجته :

« إننا بفضل خالق البرية قد وصلنا بالصحة والسلامة إلى ثغر الاسكندرية وبمشيئة اللطيف القادر تركب البحر في غد ونسافر صبة رفيقي وعزيزي حضرة الخواجا الإنكليزي قاصدين بلاد الإنجليز »<sup>(١٢٠)</sup> .

إلا أن علم الدين ، كما هو معروف ، يذهب مع الخواجا الإنكليزي إلى باريس . فما هو السبب في ذلك ، لقد كان بإمكان علي مبارك أن يجعل المستشرق فرنسيا ، فهذا مما لا يؤثر في مجرى الكتاب . وكان بإمكانه أن يجعل علم الدين يقصد إلى بلاد الإنجليز .

كلاهما هيان بن بيان نظمهما سمط الحديث لتأتي المقارنة بين الأحوال المشرقية والأوروبية<sup>(١٢١)</sup> . ويبدو أن اختيار هذا المعمار<sup>(١٢٢)</sup> صيغة للتعبير هو ثمرة اطلاع مبارك المتعجل على شيء من الأدب القصصي الفرنسي . فقد عوقب مبارك كما ثبت سجل المدرسة المصرية الحربية بباريس Pariser Ecole Militaire Egyptienne لمدة أربعة أيام في ثكنة عسكرية لأنه مسك متلبسا بقراءة رواية فرنسية لا نعرف مضمونها<sup>(١٢٣)</sup> .

يختار مبارك شخصية علم الدين أزهري متدنية ، فقد سماه والده علم الدين « نفاؤا » بأن يكون من أعلام المجتهدين<sup>(١٢٤)</sup> ثم يتزوج من فتاة فقيرة اسمها نقيّة<sup>(١٢٥)</sup> . فتأتي له ببرهان الدين<sup>(١٢٦)</sup> . وظاهر أن شخصية علم الدين تمثل نموذج المثقف المصري المسلم آنذاك ، وأن ثقافته المكونة من الشعر العربي واللغة والنحو والفقه والتفسير ، وهي العلوم الأساسية التراثية ، تشكل الرؤية الحضارية التي تفسر وتحدد طبيعة علاقته بالغرب . فاختيار المؤلف لهذا النموذج حضاري في دلالته ولكنه غائي في توظيفه ، فهو يهدف إلى بلورة موقف أيديولوجي تجاه التقدم في الغرب ، ويقصد في الوقت نفسه إلى إقناع الفئة الأزهريّة بضرورة الأخذ بالتكنولوجيا الحديثة ، لأن الأخذ بها لا يتناقض مع الشريعة الإسلامية . أما السائح الإنجليزي ، فهو

(١٢٢) علم الدين ١/ ٣٢٠ - ٣٢١

(١٢٣) حول شكل الكتاب ، انظر ، عبدالحسن بدر ، تطور الرواية ، ص ٦١ - ٦٦

(١٢٤)

(١٢٥) علم الدين ، ١/ ٣٢٣

(١٢٦) المصدر نفسه ، ١/ ٣٣٩

(١٢٧) المصدر نفسه ، ١/ ٤٧٧

(١٢٨) ترى المسطرة الألمانية ر . فولادنت أن شخصية المستشرق الإنجليزي Edward Lane يمكن أن تكون النموذج الذي أوحى لمبارك بهذه الفكرة . فقد قدم لبن آل

مصر ، وتكلم على الشيخ إبراهيم الدسوقي ليشر بعد ذلك معجبه الشهير . وقد حصل ذلك في الأربعين سنة الأولى من القرن التاسع عشر أي قبل شروع مبارك بكتابة عمله

Wielandt. Das Bild. p.53

بفترة معقولة . انظر :

(١٢٩) علم الدين ، ١/ ٣٦٩

(١٣٠) المصدر نفسه ١/ ٤٧٧

فلماذا لم يفعل علي مبارك ذلك ؟ لقد أراد الكتاب الذي طبع سنة ١٨٨٢م أي بعد هزيمة أحمد عرابي ودخول الإنجليز إلى مصر محتلين أن يحدد الإطارين المهمين في التعامل مع الغرب الأوروبي ، الإطار السياسي والإطار الحضاري . ولا يخفى أن شخصية المستشرق الإنجليزي الذاهب إلي باريس تجمع بين هذين الإطارين فهي من جهة ، تمثل سلطة المحتل التي يسعى علم الدين لتسويق التعامل معها شرعيا حين يقول مبررا سفره مع المستشرق الإنجليزي :

« وهذا الرجل وقومه لم يقاتلونا في الدين ولا أخرجونا من ديارنا ولا ظاهروا على إخراجنا ، بل حالفونا وعاهدونا ونصرونا على أعدائنا كما هو معلوم ومشهور » (١٢١) .

ومن جهة أخرى ترى في باريس « أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الطريفة » (١٢٢) .

يشكل هذا الرأي الذي يركز على القرآن لتسويق التعامل مع الإنجليز وتندح تحالفهم مع العثمانيين لطرد الفرنسيين من مصر ، ويجعل من الفرنسيين أعداء ومن الإنجليز أصدقاء جوهر الخط العام لسير الكتاب (١٢٣) .

تكشف الموضوعات التي شكلت نقطة الحوار بين علم الدين والمستشرق الإنجليزي عن حوار يدور بين

علمين ( يفتح اللام ) مختلفين وعن رغبة كل منهما باكتشاف الآخر . يمثل علم الدين مصر العربية الإسلامية ، ويمثل المستشرق الإنجليزي الحضارة الغربية . ولا يخفى أن دور المستشرق في هذا الحوار يتجاوز بالضرورة دور الوسيط ليصبح ممثلا لحضارة غربية ، يتمناها المؤلف وشخصيته « القصصية » معا ، تتفهم ثقافة الشرق وتحترمها ولا تستعلي عليها (١٢٤) ، ففي حين يوضح المستشرق طبيعة السفن التجارية والشراعية ، ويتحدث عن البحر والحياة فيه ، ويفصل القول في نشوء البراكين وكيفية استخدام البخار في القطار ، ومعنى القطار في اللغات الأوروبية والبوسطة والبوصلة والنظارات ، يوضح علم الدين بالمقابل للمستشرق الإنجليزي موقف القرآن من الظواهر الطبيعية ، وتقدم العرب في العلوم . وشرح له بإسهاب عن السيد البدوي وتاريخ مصر الإسلامي والقبطي ، ويناقشه في السفور والاختلاط وتعدد الزوجات وأصول العقائد (١٢٥) . ولا شك أن الوقوف عند تلك القضايا وتقسيماها الدقيق بين المستشرق والشيخ الأزهرى ذو دلالة على موقف المؤلف المسبق من باريس ومن حضارة الغرب عموما . فهذا الموقف يشكل بداية صياغة الإطار « النموذجي » لعلاقة الشرق العربي بالغرب الأوروبي ، على أساس أن الشرق روحاني والغرب مادي ، وإن كان يأتي في الوقت نفسه صدى لسياسة محمد علي ومن تبعه في البعثات التعليمية التي اقتضت على دراسة العلوم التطبيقية في الغرب .

(١٢١) المصدر نفسه ٣٧٤/١

(١٢٢) المصدر نفسه ١٦٠/٢

(١٢٣) يرى علم الدين في السامرة الثالثة والصين ٢/٢٩٧ - ٣٠٤ لايه برهان الدين الكثير من الحوادث المتأسرة التي وقعت أبان فترة نابليون نصر . مثل محارب المساجد وانهلاك حرماتها وقهر العلماء ، وتحريم التجار ، من ٣٠٠ ليجمع القاري ، يقاتل بين الفرنسيين غير المتدينين وبين الإنجليز الذين ينصرون للمسلمين . ولكن علم الدين يصر على ضرورة تسيان هذه المآسي والاستفادة من معطيات التقدم العلمي الفرنسي من ٣٠٣ وإن ظل رأيه في الفرنسيين سلبيا . انظر ٢/٢٣٥

(١٢٤) علم الدين ١/٥٦٣

(١٢٥) المصدر نفسه ٥١٨-٥١٤/١



منظرها<sup>(١٣٠)</sup>. وتقديم النتيجة على السبب يهدف إلى حل القارئ للدخول مباشرة في جماليات المدينة. من أجل هذا أصر على مبارك حديث المستشرق الانجليزي عن باريس الى المسامرة الحادية والثمانين<sup>(١٣١)</sup> الذي كان المستشرق فيه حريصا على إبراز الثقل الحضاري في تاريخ باريس رابطا ذلك باستعراض دقيق لتاريخ المدينة السياسي ليبين أن حاضرمدينة الزاهي هو ثمرة تطور بعيد الجنود ولهذا أصبحت باريس قبة يأتي إليها الناس لأغراض مختلفة.

« فترى كل من أحب أن يتمتع نظره جاءها ، أو يرى أبدع خنوع قصد أرجاءها فهي مركز اللهو والانبساط لأنها قد حازت محاسن الدنيا أجمع ، وليس من يرى كمن يسمع » .<sup>(١٣٢)</sup>

يتوقف علم الدين عند كثير من مظاهر الحياة الباريسية ، فيتقبل معظم هذه المظاهر ولا يرفض إلا الجوانب الفنية<sup>(١٣٣)</sup>. فقد زار المكتبات ، والمستشفيات وأماكن البورصة والبنوك<sup>(١٣٤)</sup> في باريس . ورأى أهمية هذه المؤسسات في إضفاء النظام والجمال على المدينة . ولهذا خلص في النهاية إلى تعليق تفوق باريس وهو سر تعلقه بها ، فقال :

في باريس يأخذ المستشرق الإنجليزي دور الدليل الذي يشرح ميزات المدينة وإيجابياتها فهي في رأيه « من أحسن مدن الدنيا وأعظمها حسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظرفية »<sup>(١٣٥)</sup> . ويسلم له علم الدين بذلك قائلا : أنت أدري ببلادك ، وأنا على رأيك ومصادك ، فسا وافق أثنين ، ومسا لم يوافق أثنين<sup>(١٣٦)</sup> . ثم يجدد الشيخ سر تعلقه بهذه المدينة . وهو تفوقها العلمي - الحضاري .

« وعندنا من الشوق إلى معرفة أحوال هذه المدينة العظيمة والوقوف على أحوال أهلها وتعرف ما بها من الآثار الباهرة وروائع الصناعات الزاهرة ما تشد به حاجتنا إلى استطلاع ما عندك وتابع رأيك والوقوف عند إشارتك »<sup>(١٣٨)</sup> .

تحدد فكرة المنفعة علاقة علم الدين بباريس ، فهذه العلاقة تهدف أن يقضي علم الدين « هذه المدة في الاستفادة من عساه يكون فيه منفعة أو طماننا »<sup>(١٣٩)</sup> وعناصر المنفعة هي التي تحدد جمالية باريس في نظره . وقد بدأ علم الدين حديثه عن باريس بالنتيجة الظاهرة للعيان وهي حسن النظام وسعة الشوارع وازدهار حركة التجارة وزخرفة المحلات التجارية ونظافتها وحسن

(١٣٢) المصدر نفسه ١٦٠/٢

(١٣٧) المصدر نفسه ١٦٠/٢ . من نفس علي مبارك ان المستشرق الإنجليزي ، غير باريس . وهو يعرف ان باريس ليست وطنة تيمنا للمعالم الأوروبية الحديثة التي جعلها المؤلف مبر حديثه عن مصر في مقدمة الكتاب . من هنا تعلق ذلك بقصص معلومات علي مبارك الجغرافية ، فالسائر ٣٦٨/٢ - ٣٧٧ تكلف ( وانظر ٣١٨ - ٣١٩ ) من اللام جيد بالجغرافيا السياسية قد يمثل ذلك باعتقاد علي مبارك بتجانس الحضارة الغربية ووجودها مقابل وحده بلاد الاسلام وتجاهتها ولكن بقية الجملة « وأنا على رأيك .. » تؤكد حرص مبارك على التفرقة بين الاطار السياسي الرسمي ، المتوافق مع السيطرة الانجليزية .

(١٣٨) علم الدين ١٦٠/٢

(١٣٩) المصدر نفسه ٢٦١/٢

(١٣٠) المصدر نفسه ١٦٣/٢

(١٣١) المصدر نفسه ٢١٧٠/٢

(١٣٢) المصدر نفسه ٢١٧/٢

(١٣٣) يقف علم الدين موقفًا حذرًا من المسرح ويرفض الباليه لأنه « لا ثمرة له الا الشقاق وفساد الأخلاق » ، ٢١٠/٢ . ومن المهم أن يه إلى أن علم الدين لم يذهب إلى حلين التكتيكيين واكتفى بسماح تجربة ابنه برهان الدين والحكم عليها . وهو يتوافق مع سياسة محمد علي في أن لا يفرح بموعد من الحياة الفرنسية أكثر مما يبغي . انظر البورت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ص ٩٣ وما بعدها .

(١٣٤) علم الدين ، ٢/ ٣٩٢ ، ٤٤٨ - ٤٤٧ ، ٣٨٧ ، ٣٨٩

فأقام فيها ما يقرب من سنتين ونصف (١٨٥٠ - ١٨٥٣م)، ذهب بعدها إلى تونس ثم استقر في الأستانة وأصدر الجواب هناك سنة ١٨٦١م وبقي يصدرها حتى صدر مرسوم بتعطيلها سنة ١٨٨٤م (١٣٩) ثم توفي بعد ذلك بثلاث سنوات .

لم يجيء الشدياق إلى باريس إذن من مدينة عربية ، بل جاء إليها من لندن وهي مدينة لا تقل عنها تقدماً . ولهذا اتسمت نظرة الشدياق إلى باريس عموماً بخلوها من التقديس والإجلال الذي ظل يميز نظرة القادمين إليها من المشرق العربي ، كما اتسمت بالتركيز على المقارنة بين المدينتين وتفضيل واحدة على الأخرى ، هذه المقارنة التي لم تحدث قط بين باريس ومدن الشرق العربي لأن عناصرها لم تتوفر أبداً ، ولأن القادمين من الشرق كانوا يستشعرون الفرق الحضاري الكبير فيتألمون لذلك أو يندعشون ، ولكنهم تحت وطأة الشعور بالفرق يبالبغون في إضفاء الجمال والقدسية على المكان ويحجلون من المقارنة بطبيعة الحال .

جاء الشدياق إلى باريس مغامراً تدفعه الآمال العريضة بعد أن لقي في إنكلترا الكثير من المشكلات على الصعيدين العام والخاص ، فقد فشل في الحصول على وظيفة وتوفي ابنه فايز ، ومرضت زوجته بالخفقان ، ففجأ إلى باريس كما وصف نفسه ، مليهاً بالأمل أو « بالأوهام التي تدخل أحياناً في رؤوس الناس ولا تعود تخرج إلا مع خروج الروح » (١٤٠) . فقد جاء إليها إذن

« ترد إليها البضائع من جميع أطراف دولتها ومن جميع أقطار الدنيا وتصدر منها إلى البقاع كافة ، فلا بقعة في الأرض إلا وترد إليها بضاعة نجلدها مرغوبة لجميع الناس ، لإحكام صناعتها وحسن رونقها وبهجتها فكل أهل أوروبا يرغبون فيها ولا يستغنون عنها . . فلذلك تعلق الباريزيون بالاشتغال بالصنائع وأكثروا من الورش والمعامل ، فاستعنت دائرة تجارتهم فتراها بذلك منبع البضائع اللطيفة والتحف النفيسة » (١٣٥)

(٣) باريس جنة النساء ، ثم معدن العلوم واللذات :

تم ذهاب فارس الشدياق (١٣٦) (١٨٥٥ - ١٨٨٧م) إلى باريس في ظرف متميز يختلف عن ظروف معاصريه . فقد جاء ذهابه ضمن حركة حياته القلقة المضطربة التي يشكل مقتل أخيه أسعد (١٧٩٨ - ١٨٣٠م) على يد الموارنة لاعتناقه البروتستانتية السبب الرئيسي وراء قلقها واضطرابها . فقد هرب الشدياق إلى مصر وهو في الخامسة والعشرين من عمره ناجياً بنفسه ، ساعياً من أجل فك أسر أخيه . وبقي في مصر حتى ١٨٣٤م حيث ذهب إلى مالطة ليعمل مع المبشرين الأمريكان ، معلماً للعربية ، ومشرفاً على مطبعتهم وكتابتهم لديهم . مكث الشدياق في مالطة أربع عشرة سنة استدعته بعدها جمعية نشر المعارف المسيحية Society For the Propagation of the Gospel إلى لندن ليرجم التوراة مع صموئيل لي Samuel Lee (١٣٧) فمكث هناك عشرين شهراً (١٣٨) ، ذهب بعدها إلى باريس

(١٣٥) علم الدين ٢/ ٢٢٢ ، ٣٧٩

(١٣٦) حول سيرة الشدياق انظر : مارون عبود ، صفر لبنان . بحث في النهضة الأدبية الحديثة ورجلها الأول أحد فارس الشدياق . محمد عياد علي حسن ، أحد فارس الشدياق ، اعلام العرب عدد ٥٠ ، مكتبة مصر . القاهرة . بلا ت ، محمد أحمد خلف الله ، أحد فارس الشدياق ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية العالمية ، ١٩٥٥م ، عماد الصلح ، أحد فارس الشدياق آثاره وعصره ، بيروت ، دار النهار ، ١٩٨٠م .

(١٣٧) الشدياق ، السائق على السائق لها هو الفارياني ، بيروت ، مكتبة دار الحياة ١٩٦٦م ، ص ١٨٧ - ١٩٨ ، عماد الصلح ، ص ٣٠ - ٣٣ .

(١٣٨) الشدياق ، كشف الخبايا عن قرون أوروبا ، ص ٦٧ وما بعدها .

(١٣٩) عماد الصلح ، ص ٩١ - ١٣٧

(١٤٠) لسانك على السائق ص ٦٦٦

كتب الشدياق « الساق على الساق » وهو الخمسين من عمره ، وقد تنوعت تجاربه واتسعت ثقافته ليعالج أمرين كانت حياته مكرسة لسبر غوريسا ، اللغة والمرأة . فقد قصد إلى « إيسراز غرائب اللغة ونوادرها »<sup>(١٤٥)</sup> ثم تذكر محامد النساء ومذاهن<sup>(١٤٦)</sup> وكان يستعين بمعرفته اللغوية الواسعة من أجل الهدف الأول ، ويتجاربه الحياتية المتنوعة من أجل الهدف الثاني .

نحت الشدياق اسما لنفسه هو الفاريق ، ليتحدث عن نفسه بضمير الغائب فجاء حديثه متشبا بالصراحة العارية وكأنه يروي أخبار رجل آخر ، وإذا كان دارسو الشدياق لا يعتبرونه سيرة فنية ناضجة<sup>(١٤٧)</sup> ، فإن كتابة الشدياق ونشره له يواجه « عاما خريفيا » يؤكد مدى اعزاز الشدياق بذاته وإدراكه لقيمتها . ولهذا يعتز بأنه فصل الكتاب على عقله<sup>(١٤٨)</sup> ، ليكون رؤية ذاتية خالصة .

لم يجيء الشدياق إلى باريس وحده ، بل جاء على عكس معظم المفكرين والأدباء العرب الذين زاروا هذه المدينة مع زوجته « الفارياقية » وكان لشخصيتها المتميزة أثر واضح في لفت نظر الشدياق إلى قضايا المرأة ، كما كانت وسيلة فنية موفقة لنقل الحديث من مستوى السرد الجاف إلى الحوار الذكي ، وإن كان مقدار التشاكل بين الفارياقية في الكتاب وفي الواقع موضع شك الشدياق نفسه .<sup>(١٤٩)</sup>

تحت تأثير صورتها الإيجابية « لما شاع عند الناس من أن هواء باريس أصبح من هواء لندرة ، وإن المعيشة فيها أرخص والحظ أوفر وأن الفرنسيين أبش بالغريب من الإنكليز وأبر ، وأن لغة العرب عندهم أكثر نفعاً وأشهر »<sup>(١٤١)</sup> . وهذه الإشارة هي أول دليل على وعي الشدياق بتجربة رفاة الطهطاوي في تخليص الإبريز ، لأن هذه الكلمات تكاد تكون تكرارا حرفيا لما ذكره الطهطاوي من مبررات اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من المدن الأوروبية<sup>(١٤٢)</sup> .

عبر الشدياق عن تجربته الباريسية في كتابين من أشهر كتبه هما « الساق على الساق » و « الفاريق » الذي كتبه الشدياق وطبعه في باريس سنة ١٨٥٥م ، فهو نتاج المرحلة الباريسية بصعوبتها المختلفة أو على حد تعبير الشدياق :

جلبت به رأسي خلافا للنسا  
عاما وكل العام كان خريفا  
لكن تولد في ثلاثة أشهر  
وحبا على عجل وشب لطيفا<sup>(١٤٣)</sup>

أما الكتاب الثاني فهو « كشف المخبأ عن فنون أوروبا » الذي طبع في تونس سنة ١٨٦٧م ثم أعاد الشدياق طباعته في أستانة سنة ١٨٨١م لأن الشدياق لم يرض عن الطبعة الأولى التي لم تكن تامة إذ حذف منها بعض أقوال سديدة وأخبار مفيدة .<sup>(١٤٤)</sup>

(١٤١) المصدر نفسه ٦١٦

(١٤٢) انظر تخليص الإبريز من ٣٢ - ٣٣

(١٤٣) الساق على الساق ص ٧٠

(١٤٤) كشف المخبأ عن فنون أوروبا ص ٣٦١

(١٤٥) الساق على الساق ص ٦٥

(١٤٦) الساق على الساق ، ٦٧

(١٤٧) انظر مثلا عماد الصلح ، ص ١٧١

(١٤٨) الساق على الساق ص ٦٩

(١٤٩) المصدر نفسه ٦٧ وانظر الصلح ص ١٧٤

إلى مألوفة ولهذا انتهت هذه العلاقة بالطلاق وبزواجه من أخرى إنجليزية . ولكنه أورثه فيها يبدو نظرة سلبية تجاه النساء<sup>(١٥٤)</sup> .

وعلى ضوء هذه العلاقة المشككة بالمرأة يرسم الشدياق صورة ساهرة لباريس ، فهو يشبهها بالجنة ، ولكن تشبيه هذا يحمل في طياته الكثير من الانقاص من قدر المرأة ، التي يجعل الخيانة خبزاً يومياً لها .

وفي باريس لذات كما في جنان الخلد جبر وحور عين ولكن شأنهم دوام طمست لكل أربعون من القرنين<sup>(١٥٥)</sup> .

وإذا كانت الحوريات يمثلن الطهر والجمال في الجنة ، فإن نساء باريس لا يعرفن العفة أبداً .

ولا تختلف الفسارياقة في موقفها من باريس عن زوجها . حيث تحاول في « شكاة وشكوى »<sup>(١٥٦)</sup> أن تصحح الوهم الشائع فيما يتعلق بجمال المكان فقد وهم « الناس أن مدينة باريس هي أجمل مدينة في الدنيا مع أي رأيت فيها من العيوب ما لم أره في غيرها . »<sup>(١٥٧)</sup> ثم تأخذ في تعداد جوانب القبح ، فتذكر قذارة الشوارع وقذارة الأرضة وضيقها ، وضعف أنوار الفوانيس ، وانعدام التدفئة في فصل الشتاء وفساد نظام العمارة ، ومن اللافت للنظر أن الفسارياقية تنفرد في ذكر هذه

وصل الشدياق إلى باريس في ليلة ذات ضباب كثيف منعتهم من رؤية المكان وأبعاده<sup>(١٥٨)</sup> ، ولذلك أخذ يطوف في الصباح ليكتشفها .. وقد عقد فصلاً تحدث فيه عن رؤيته لأبعاد هذه المدينة في الفصل الذي سماه « وصف باريس »<sup>(١٥٩)</sup> . فجاء حديثه كله عن نساء باريس . وقارئ الفصل لا بد أن يلحظ أن الشدياق لا يتحدث عن هؤلاء النساء حديث من لم يمض سوى أيام على وصوله إلى المدينة ، فهو حديث خبير مجرب . وقف الشدياق عند طريقة حديث هؤلاء النسوة ، ومشيتين وشكلهن الخارجي ثم تحدث عن حياتهن الجنسية حديث من يمزج معرفته الدقيقة للواقع بمعرفته للغة وغربها . وخلص إلى أن « كل ما يحظر ببال الغريب من أمور الفسق يراه الإنسان في باريس رأي العين »<sup>(١٦٠)</sup> . ثم حاول أن يعلل أسباب « فساد » هذه المدينة فردّه في الجملة إلى اهتمام الفرنسيين الزائد بالمرأة . ولهذا وصل إلى « أن باريس نعيم النساء ومظهر الرجال وجحيم الخليل »<sup>(١٦١)</sup> .

وعلى ما في صورة المرأة الباريسية من ابتذال وانحطاط أخلاقي فإن هذه الصورة في التقييم النهائي لا تشمل كل نماذج المرأة هناك . فقد وقف الشدياق عند المرأة البغي ، ولا شك أن اقتصار الشدياق على رسم صورة المرأة المتحللة لاقت للنظر . ولكنه يكشف في واقع الأمر عن مشكلة مهمة على صعيد علاقته بزوجته فقد استطاع الشدياق أن يرى خيانتها لحظة رجوعه الأول من لندن

(١٥٠) السابق على السابق ص ٦٢٣

(١٥١) المصدر نفسه ٦٢٣ - ٦٢٢

(١٥٢) المصدر نفسه ٦٢٧

(١٥٣) المصدر نفسه ٦٣١ وهي إشارة أخرى إلى معرفة الشدياق بتخليص الأبريز للبطاري . انظر تخليص ص ٨٠

(١٥٤) بث الشدياق حزنه برسالة بحث يا إلى أخيه طومس بتاريخ ٢٥ آب ١٨٤٦ يكشف فيها له عن الحزني الكبير الذي لحق به . هذا الحزني الذي جعله يلزم بيته غرقاً من الناس ويبدو أن الشدياق عبر تصويره لتسويج البني ، بغير عن رغبته في الانتقام من زوجته . انظر الفصل . ص ٦١

(١٥٥) السابق على السابق ص ٦٣١

(١٥٦) المصدر نفسه ٦٢٣ - ٦٤٥

(١٥٧) المصدر نفسه ٦٢٣

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

سمائها « الحرفية »<sup>(١٦١)</sup> ، لأنه مدح فيها باريس وأهلها قبل أن يعرفهم على حقيقتهم ، ثم نقضها بأخرى سماها الحرفية<sup>(١٦٢)</sup> .

تمثل الحرفية التي ترجمها المستشرقون الفرنسيون لأنها أول قصيدة عربية في مدح باريس<sup>(١٦٣)</sup> ، لحظة تكسب تهدف إلى استغلال تعلق الشدياق الكاذب بباريس مدخلا للحصول على الشهرة والمكانة ، أول تقويم على حد تعبير مستشرق فرنسي « عند أهلها مقام التوصية »<sup>(١٦٤)</sup> . أما الحرفية فتمثل الشدياق الغاضب المحبط الذي لم يستطع خلال الستين والنصف من إقامته في باريس تحقيق ما يصبو إليه .

ليس في القصيدة الحرفية صدق ، كما أنها تخلو من الجدة على الصعيد الفني ، فصورها بسيطة ومعانيها مكررة . يحاول الشدياق أن يبث صدق تعلقه بالمكان عن طريق عدة أمور :

أولا : الربط بين باريس والجنة . وهو في هذا الربط ، يتكئ على التصور القرآني للجنة وما تحتويه من أنواع النعيم ، ولا شك أن استحضار صورة الجنة في الحديث عن باريس ، لون من الهروب الذهني ، فهو يفتح المجال أمام الشدياق ليجد لخاله مجالا يتجاوز الواقع الذي يكرهه ، وليضفي الكمال على المكان الموصوف :

أذي جنة في الأرض أم هي باريس  
ملائكة سكانها أم فرنسيين

المعائب في باريس من بين الذين تحدثوا عنها من العرب . ويبدو أن ذلك يعود إلى أمرين :

أولا : سوء الأوضاع المادية التي مرت بها الفارياقية مع زوجها . هذه الأوضاع التي اضطرتها إلى السكن في أحياء باريس الفقيرة ، يضاف إلى ذلك سوء أوضاعها الصحية التي ضاعفت من كراهيتها للمكان ولهذا نظرت للمكان بعين ساخطة ، وحرصت على مغادرتها لأنها لم ترتح إليها ولم تشف من مرضها .

كفائي من الإفرنج ما قد لقيته  
وعندي أن اليوم تسريحهم عام  
ألا دعي أسافر من بلاد أسمت بدني بآكلها وشربها  
وربد هوائها العفن<sup>(١٥٨)</sup>

ثانيا : إن نظرة الشدياق للأشياء وتقديمه لها تحمل في طياتها كما لحظ دارسوه مشكلاته الخاصة ومزاجيته الحادة . ولهذا تتلون رؤيته بأحكامه الذاتية قبل أن يعرضها<sup>(١٥٩)</sup> . ولعل فشله في تحقيق ما يصبو إليه في باريس من حياة مستقرة ناعمة ، ومركز مرموق ، هو الذي جعله ينظر هذه النظرة السلبية وسرى أن موقف الشدياق من باريس يختلف في « كشف المخبأ » .

حاول الشدياق ، من أجل الوصول إلى الهدف ، أن يظهر تعلقه وعجابه بالمكان ، باعتبار ذلك عاملا من عوامل لفت نظر الفرنسيين إليه ، وبخاصة أن الفرنسيين ، كما قال أحد علمائهم له « يحبون الإطار والتعلق »<sup>(١٦٠)</sup> من أجل ذلك كتب الشدياق قصيدة

(١٥٨) المصدر نفسه ٦٤٥

(١٥٩) انظر لويس موز ، تاريخ الفكر العربي الحديث ، ٢١٣/٢

(١٦٠) السابق على السابق ص ٣٩

(١٦١) المصدر نفسه ٦٥٥ - ٦٦٠

(١٦٢) نشر الشدياق للقصيدتين متقابلتين ليكون بيت المدح بجانب بيت الهجاء المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٦٠

(١٦٣) المصدر نفسه ، ٦٣٩

(١٦٤) المصدر نفسه ، ٦٥٥

والخطابة والحرية والإخاء والمساواة ، وأهلها معروفون بالود والوفاء<sup>(١٦٧)</sup> . لهذا يعلن عن سعادته في العيش فيها :

أراني سعيدا محبباً في جوارهم  
ومن لم يزر هذا الحمى فهو منحوس  
عفت عن الأيام سالف عهدها  
فقد شفعت فيها وفي الناس باريس<sup>(١٦٨)</sup>

في « الحرفية » يحرص الشدياق على نقض المعاني السابقة بقصيدة تماثل الأولى في الوزن والقافية وعدد الأبيات . كما يحرص على تدمير جمال المكان تدميراً مطلقاً ولكن الشدياق لا يفارق في كلا القصيدتين ما يعرف بالمكان ذي البعد الواحد ، فهو إما أن يكون سلبياً على نحو مطلق ، أو إيجابياً تماماً . لهذا يقرن الشدياق باريس بالجحيم على طريقة الربط الآلي ، ويستعير أيضاً صورة الجحيم القرآنية بنية تشويه الصورة الأولى . وإذا كان الشدياق يعكس مزاجيته الحادة على سعيد الموقف فإنه يستسلم في كلا الحالتين لطغيان الإنشاء التقليدي ولخصائص شعر النفاض على وجه التحديد .

نعم إنها مأوى الجحيم وشاهدي  
شقيرون في ساحاتها ومناحيس  
وفسق وعليون فيها فواجر  
على سرور مرصوعة وتناجيس  
وأكل من الزقوم يخبث طعمه  
وشرب من الغليون يسقيهِ إبليس<sup>(١٦٩)</sup>

وهل حور عين في منازلها ترى  
ولا فكل حين تحظر بلقيس  
نعم إنها خلد النعيم وشاهدي  
رياض وحوض دافق وفراديس  
ونهر وعليون فيها كواعب  
على سرور مرفوعة وأعاريس  
وفاكهة مع لحم طير ونضرة  
وراح وريحان وروح وترغيس<sup>(١٧٠)</sup>

ثانياً : إذا كانت اللجنة مكان تحقيق الأمنيات فإن باريس هي الأخرى المكان الذي يستطيع الإنسان أن يحقق فيه أمنياته . وهو هنا يلوح بأزمته الخاصة ، ليضفي من خلال هذه الصورة على باريس شخصية الممدوح في الشعر العربي باعتبار هذا الممدوح مفرج كرب وأزمات . وقد تحدث الشدياق بلغة صريحة عن رغبته في الحصول على النافع ، وعد ذلك أمراً طبيعياً لوجوده في باريس :

إذا شدة أو كربة بك برحت  
فحج إليها فهي للكرب تنفيس  
وإن تك يوماً قانظاً من لبانة  
فروّيتها إطلاّب ما منه ميثوس  
هي التهلل المورد من كل ظامىء  
وللزائرها الخير أجمع مبعوس  
نعم هي من عين الزمان ثمينة  
فيا أمها ذو عسرة وغدا في سرو<sup>(١٧١)</sup>  
ثم يعدد إيجابيات المكان ، فباريس دار للعلم

(١٦٥) المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٥٦

(١٦٦) السابق ، ص ٦٥٦

(١٦٧) المصدر نفسه ، ٦٥٨ - ٦٥٩

(١٦٨) المصدر نفسه ، ٦٦٠

(١٦٩) المصدر نفسه ، ٦٥٦

تاريخية - جغرافية تحدث فيها عن دور ملوك فرنسا في تطوير المكان وما قدمه كل واحد من هؤلاء الملوك على صعيد العناية بالعاصمة الفرنسية . فتحدثت عن فن العمارة وشق الطرق ، وبناء المستشفيات والمدارس ، ليتنقل بعد ذلك إلى الفرق بين باريس ولندن . لتصبح المقارنة بين هاتين المدينتين السمة الغالبة على الكتاب . فهو لا يوضح صفة مكانية أو خصلة أخلاقية عند كلا الأمتين إلا عبر المقارنة والمقابلة .

ينتقل الشدياق بعد ذلك ليشيد بمعامل باريس الجمالية ، فدور باريس من الحجر « لا يزال ظاهرها أبيض »<sup>(١٧٤)</sup> ، بخلاف لندن ثم إنها متناسعة الارتفاع ، منظمة ، أما مواقعها فهي صحية لأن الفرنسيين بخلاف الإنجليز يستخدمون الحطب ويكرهون الفحم الملعن . أما مزاي المدينة عنده فتتمثل في اتساع أرصفتها ونظافتها وحسن تليطها ، وكثرة أماكن قضاء الحاجة ، وكثرة عساكرها بلباسهم الجميلة وموسيقاهم العذبة وكثرة مطاعمها وحسن الخدمة فيها<sup>(١٧٥)</sup> . ثم يخلص الشدياق إلى أن تنظيم أمور هذه المدينة لا يقع على عاتق سكانها وإنما يوكل إلى « أرباب السياسة » ولهذا كانت الديار وحدها تؤذن بأبهة المكان وجلاله فضلا عن الدكاكين والدواوين الملكية فكم فيها من رواشن حديد مذهبة ومن جدران مزخرفة . . فكان في ربيع المدينة نورا يلقي شعاعه على المراتب فيكسيها بهجة وطلاوة<sup>(١٧٦)</sup> .

أما الكتاب الثاني الذي يتحدث فيه الشدياق عن باريس فهو « كشف المخبأ عن فنون أوروبا الذي نشر في تونس سنة ١٨٦٧م ، ثم أعاد الشدياق طبعه سنة ١٨٨١م في مطبعة الجوائب بالآستانة »<sup>(١٧٧)</sup> .

نجمي ء الطبعة الأولى للكتاب بعد اثني عشر عاما من نشر الشدياق للساق ، وهو يكشف عن تغير واضح في نظرة الشدياق إلى باريس ، مكانا وحضارة ، فقد ابتعد الشدياق عن الغرب الأوروبي فترة طويلة<sup>(١٧٨)</sup> أقام خلالها في تونس والآستانة متحلا بذلك من ارتباطه بجمعية نشر المعارف المسيحية ، متخلصا من أزمته الذاتية كفقره وموت ولده ومرض زوجته . لهذا بدأ ينظر للغرب الأوروبي نظرة تنقلب فيها الموضوع على الذات بالقياس إلى الساق ، وهذه الغلبة تتمثل في اعتماد الشدياق على الإحصائيات والوصف الجغرافي والسرد التاريخي والمقارنة الدقيقة والتقليل من الاستطراد اللغوي والإيجار الإنشائي البلاغي .

يتحدث الشدياق في الفصل الذي عقده للحديث عن باريس بعنوان « وصف باريس »<sup>(١٧٩)</sup> عن هذه المدينة من موقع الرحالة المتخصص الحريص على توكيد وجهة نظره بالوقائع الدقيقة ولهذا تتلاشى النبذة الشدياقية الغاضبة - الساخرة ليحل محلها احتفاء واضح بالمكان على صعيد الدرس والتفحص<sup>(١٨٠)</sup> .

قدم الشدياق لحديثه عن باريس بمقدمة

(١٧٠) هي الطبعة المصعدة في البحث لأن الشدياق اعتبرها الطبعة الكاملة انظر ص ٣٦١

(١٧١)

(١٧٢) كشف المخبأ ، ص ٢٢٥ - ٢٩٠

(١٧٣) حول مقارنته بين الإنجليز والفرنسيين في مواطن متعددة ، انظر كشف المخبأ ، ص ٩٣ ، ١٠٢ ، ١٠٣ ، ١١٢ ، ٢٧٢ - ٢٧٥

(١٧٤) المصدر نفسه ، ٢٣٣

(١٧٥) المصدر نفسه ، ٢٣٤ - ٢٣٥

(١٧٦) المصدر نفسه ، ٢٣٨ - ٢٣٥

(١٧٧) كشف المخبأ ، ص ٢٣٥

بولون<sup>(١٨٣)</sup> Boulgong قصر اللوفر<sup>(١٨٤)</sup> Louvre ثم ينتهي بتفضيل باريس على لندن لعدة أسباب<sup>(١٨٥)</sup> لقلة الخرائق فيها ، ولعدم انتشار تزيف العملة ، ولندرة ارتكاب الجرائم ، ولقلة السرقات وحوادث قطع الطرق ، ولعدم وجود الماكولات السامة الفاسدة ، ولتولية المراتب من يستحقها ، ولتنظيم الشرطة لأماكن اللهو وحراستها ولإشراف البلدية على الخدمات الصحية ، وكثرة المطاعم وعجلات البيع والإشراف الطبي على المومسات<sup>(١٨٦)</sup> وإياحة استعارة الكتب من المكتبات وسهولة تحصيل العلم والصنائع وكثرة المدارس ورخصها وحسن تربيتها ولشمولية حقوق المواطنة فيها .

وعلى الرغم من سطوع النيرة الحياضية في الحديث عن المكان ، هذه النيرة التي لا تظهر تعلقا وجدانيا به ، بل تذكر إيجابياته ومعائب أهله ، فإن تعلق الشدياق بالغرب غير خاف . فباريس تظل في المحطة النهائية تجمع بين أمرين مهمين يشكلان العمود الفقري لحياة الشدياق وهما العلم واللذة . ولذلك قال في باريس : « إنها معدن العلوم واللذات » .<sup>(١٨٧)</sup> وانتهى إلى رأي يدل على تعلقه بباريس فقال : « وفي الجملة فإن لندرة تحكي خلية العسل ، وباريس تحكي منهلا عذبا لكل وارد » .<sup>(١٨٨)</sup>

إن إشادة الشدياق بهذه الميزات الحضارية التي تؤكد الجوانب الجمالية الإيجابية في المكان يجيء مناقضا لموقفه هو والفارياقية السليبي من هذه السمات . فهل أراد الشدياق أن ينفض آراء زوجته السابقة وبخاصة بعد أن تزوج من سيدة إنجليزية ؟ من الجائز ولكن انفصاله عنها واستقرار أحواله المادية بعد اعتناقه الإسلام ، قد جعل « كشف المنجأ » ينتهي إلى مرحلة أكثر استقرارا في فكر الشدياق تجاه باريس .

انتقل الشدياق بعد تعداد الجوانب الإيجابية إلى تعداد الأماكن الجميلة في باريس قائلا :

« وفي باريس عدة مواضع لانظير لها في الدنيا بأسرها . فإن ابترتني لتقطع علي كلامي كأن تقول وهل رأيت الدنيا كلها حتى تحكم بذلك ، قلت : إني لم أر الدنيا ، بل رأيت عارث عقول أهل الدنيا ، أعني أقلام المؤلفين ممن طوفوا أو ساحوا في منابكها فكلهم حكم هذه المواضع بالأحسنة والأفضلية » .<sup>(١٨٩)</sup>

أما هذه الأماكن فهي البلفار<sup>(١٩٠)</sup> Boulevard ، باي رويال<sup>(١٩١)</sup> Royal Pallet ، شانزلزي<sup>(١٩٢)</sup> ، ويسميها (روضة الأصفياء) Champs - Elysees بلاس دوكونكورد<sup>(١٩٣)</sup> Place de Concorde ، بوداو

(١٧٨) المصدر نفسه ٣٣٨

(١٧٩) المصدر نفسه ، ٣٣٨ - ٣٣٩

(١٨٠) المصدر نفسه ، ٣٣٩ - ٣٤٠

(١٨١) المصدر نفسه ، ٣٤٠

(١٨٢) المصدر نفسه ، ٣٤١

(١٨٣) المصدر نفسه ، ٣٤٢

(١٨٤) المصدر نفسه ، ٣٤٣ - ٣٤٨

(١٨٥) المصدر نفسه ، ٣٧٢ - ٣٧٤

(١٨٦) يرى الشدياق أن وجود هذه « الفلسفة » ضرورية لوقاية أراض الخرائق . « وان النظر في أحوالهم بعد من المصالح » . كشف المنجأ ، ٣٧٣

(١٨٧) كشف المنجأ ، ٣٤٩

(١٨٨) المصدر نفسه ، ٣٤٠



## (٤) باريس اللجنة ومكان تحقيق الذات .

عرفنا معاناة المراهق في الوصول إليها . صحيح أن حديث المراهق عن معاناته يتميز بغير قليل من المبالغة المتمثلة في إضفاء المثالية والتفرد على الذات<sup>(١٩٦)</sup>، إلا أن تسجيله لها يعتبر وثيقة مهمة لأنه يقدم تصويراً جيداً لحركة وجدان مثقف مسيحي حليبي ، ولأنه يكشف عن التوتر الإجتماعي - النفسي الذي رافق ظهور الفوج الأول من المثقفين في بلاد الشام في تلك الفترة . حيث يرتبط المراهقون بكثيرة من أفراد هذه الطبقة الجديدة المتعلمة من المسيحيين بثلاثة موارد تعليمية : التمرس الكامل بالأدب العربي ، وإجادة لغة أوروبية ، ثم الإلمام الكامل بالمعرفة العلمية الحديثة<sup>(١٩٧)</sup> .

قضى المراهق الفترة التي سبقت ذهابه إلى باريس موزعاً بين الشعر والطب . وهو توزع يعبر عن قلق واضح في تحديد وجهة السير . لذلك كان متوزعاً بين التراث « ومشاكل العلم العربي »<sup>(١٩٨)</sup> التي لم يستفد منها سوى نظم الشعر وبين العلوم الأوروبية الجديدة التي تمثلها باريس « ومبرستها الشهيرة حيث يأخذ الدارس حقه »<sup>(١٩٩)</sup> كما تكشف رؤيته في تلك الفترة عن تشاؤم عميق ، مرده عدم إتيان المراهق بالطبيعة

لا تشكل الفترة الباريسية في عمر فرنسيس مراهق<sup>(٢٠٠)</sup> القصير (١٨٣٦ - ١٨٧٤) ، غير فترة لا تزيد عن الستين<sup>(٢٠١)</sup>، ولكن هذه الفترة القصيرة تركت أثراً كبيراً في حياته وفكره ، رغم ما رافقها من مآس شخصية كموت والديه ، وفقدانه الجزئي للبصر<sup>(٢٠٢)</sup> . عبر المراهق عن ارتباطه العميق بباريس مكاناً وحضارة في كتابين مهمين له هما « رحلة باريس »<sup>(٢٠٣)</sup> و « مشهد الأحوال »<sup>(٢٠٤)</sup> .

يرسم الكتابان صورة متشابهة لباريس رغم الفارق الواضح بينهما من زاوية الاهتمام بالمدينة ، ففي حين يرصد المراهق باريس في الكتاب الأول من وجهة نظر الرحالة المهتم بتفاصيل الرحلة وخصائص المكان ، يقف في الكتاب الثاني عند باريس « هذا المقام الأعل والبلد النفيس »<sup>(٢٠٥)</sup> وقفة الباحث الاجتماعي المشغول بالعموم وإزدهار الحضارات وتدهورها . أما الصورة التي يرسمها الكتابان لباريس فهي صورة اللجنة<sup>(٢٠٦)</sup> . وفي اللجنة تتلاشى كل التناقضات بين الإنسان والعالم . ولكن الوقوف عند صورة اللجنة لن يكون مفهوماً إلا إذا

(١٨٩) حول المراهق انظر : علي أحمد الفرع ، فرنسيس فتح الله مراهق . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ١٩٧٦م ، ص ٣٢ ، نازك سابا يار ، الرحالة العرب وحداثة الغرب في النهضة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري . ص ٢٩ (١٩١٠) سافر المراهق بتاريخ ١٨٦٦/٩/٧ ووصل إلى مرسيليا بتاريخ ١٨٦٦/١٠/١٤ ، وهو يتحدث عن المعرض العام سنة ١٨٦٧م كقصر مشهود رآه في باريس والكتاب مطبوع مع ذلك في بيروت سنة ١٨٦٧م . فهل عاد المراهق بعد سنة من مكوثه في باريس ؟ أم فراه بحث بالكتاب ليبحث ويكتب هناك مرة أخرى ؟ (١٩١١) سامي الكيال ، حضارات من الحركة الأدبية في حلب ، ١٨٠٠ - ١٩٠٠ ، ص ١٤٢ (١٩٢٢) رحلة باريس ، الطبعة الشرقية ، من حنا النجار ، بيروت ، سنة ١٩٦٧م ، بين الباحث المصدق الدكتور علي الفرع الذي نقل وأعاد نسخة مصورة من الكتاب لله مني خلاص الشكر . (١٩٢٣) مشهد الأحوال ، طبع بالطبعة الكلية في بيروت سنة ١٨٨٣م بطلبه إخراجات إبراهيم صابر وإيلاء سل .

(١٩٤) المصدر نفسه ، ص ١٩ (١٩٤) ولقد صدق موقف الفرع من الربط بين الغرب الأوروبي واللجنة في كشف الحقيقة لأن هذا الربط نظراً لجمال الطبيعة وكثرة الماء وشفة البرد لا يعني بالنسبة للفرنسيين شيئاً . ولهذا تصح المصادق بتجنب هذا التشبيه لأنهم يقولون أن لجنة إترابها مضطربة ومزلة عتمة وحظها متفرد ولحمها مؤبد وسمرها غلد لهننا للمسطلين وطوى للمستدفين . ص ٩١ ، انظر أيضا

(١٩٦) انظر رحلة باريس ص ٤ - ٧ (١٩٧) هشام شرابي ، التفوق العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ - ١٩١٤م ص ٦٥ (١٩٨) رحلة باريس ، ص ٨ (١٩٩) المصدر نفسه ، ص ٧

البشري وهكذا فهي مدينة لأحد مدنياتها ولا قرار لعظمتها» (٢٠٤) .

وقد حرص الشدياق على توكيد هذا التميز عبر إبرازه لحالة المدن العربية التي مر بها في طريقة إلى باريس . فقد أظهر يومه وسخطه بالاسكندرونة واللاذقية وطرابلس وبيروت والقاهرة ورضي عن الإسكندرية جزئيا لأنها أوثقت أن تنضم في صفوف مدن أوروبا . (٢٠٥) لهذا اختصر المرائش الحديث عن هذه المدن في عشر صفحات ثم بدأت لهجته وعلاقته بالمكان تتغيران منذ وصل إلى مرسيليا « وصباح ( العشرين من تشرين الأول ١٨٦٦ م ) انقض بي باشق البخار على مدينة مرسيليا حيشا وجدت ذاتي حينئذ مرتاحا في حضن الغرب متمخطرا تحت سماء أوروبا » . (٢٠٦)

إن تحقيق الذات عند المرائش يعني أن تخفني كل أسباب التناقض بينه وبين العالم الخارجي . هذه البواعث التي تنبعث من اصطدام الذات بهذا العالم اصطداما يؤدي إلى الاغتراب والعزلة ، وسوء الظن بالآخرين .

ولهذا كان يرى قبل الذهاب إلى باريس « أن الغابات المتوجة رؤوس الجبال إنما هي أفضل من هيئة الإنسان والعصافير العديمة السلاح أجل من كل قوات البشر » . (٢٠٧)

الإنسانية . فالتناس عنه ماديون ، طماعون أو أنانيون أو غافلون . وهو غريب في هذه الدائرة المحكمة الإغلاقي . وبواعث اغترابه ، ميتافيزيقية الجذور تنبع من تهديد الموت للإنسان بالدرجة الأولى . (٢٠٨)

كان النقاء المرائش بطيبي إنجليزي مبشر ، دافعا مباشرا للذهاب إلى باريس ودراسة الطب هناك (٢٠٩) . أما لماذا دفعته تلمذته لهذا الطبيب الإنجليزي المبشر للذهاب إلى باريس وليس إلى لندن كما يقتضي منطق الأمور فلذلك تعلقان أولها : هو الحضور الفرنسي المتميز في حلب على الصعيدين التجاري والتشيري فقد كانت القنصلية الفرنسية سباقة في إقامة صلات تجارية وثيقة مع حلب . كما كانت الإرساليات التبشيرية التابعة لفرنسا جد نشيطة في إنشاء المدارس التابعة لها (٢١٠) وثانيها : هو تميز صورة باريس على غيرها من المدن الأوروبية عند المثقفين العرب آنذاك . فقد كان الذهاب إلى الغرب حتى تلك الفترة يعني الذهاب إلى باريس . ويمكن القول إن آراء هؤلاء المثقفين السياسية عن أوروبا وبخاصة قبل عام ١٨٧٠ م تتحدث في واقع الأمر عن النظام السياسي الفرنسي (٢١١) لأن المثقفين العرب لم يعرفوا في الأغلب غير ذلك النظام . وقد أشار المرائش إلى تميز باريس وتفرداها قائلا : « فباريس عاصمة الفرنسيين قد أصبحت في هذا الجبل الحاضر عروسة لجميع المدن المسكونة وشمسا يدور حولها فلك العالم

(٢٠٩) المصدر نفسه ، ٩

(٢٠٨) المصدر نفسه ، ٨

(٢٠٧) علي الفروع ، فرنسيس مرائش ، ص ٢١ ، عالمة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ص ٣٠-٣١ ، ص ٩٩-١٠٠

(٢٠٦) Ibrahim Abu-Ughod, Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters, p. 87.

(٢٠٥) رحلة باريس ، ص ٢٨

(٢٠٤) المصدر نفسه ، ص ١٧

(٢٠٣) المصدر نفسه ، ص ٢٠-٢١

(٢٠٢) المصدر نفسه ، ٦

تاريخ الفكر الأوروبي باسم عصر التنوير . هذه الفترة التي كانت تؤمن بقدرة العقل البشري على تحليل كل ظواهر الحياة وعلى حل جميع مشكلاتها .<sup>(٢١٠)</sup> ولكن إعجاب المراهق بالعقلانية التي صنعت هذا التقدم إعجاب معطل ، وليس انبهارا خالصا . إذ يعزو ازدهار العقلانية إلى النظام التعليمي التخصصي الذي يرتكز على المعلمين المهرة والمكتبات والمتاحف ، ثم إلى وجود الحوافز المختلفة . من أجل هذا يتحدث المراهق عن المجتمع الفرنسي باعتباره المجتمع المثالي الذي يجب اللحاق به صحيح أنه مثل غيره من المثقفين المسيحيين لم يضع جهدا للإصلاح مستنداً للتغريب<sup>(٢١١)</sup> . ولكنه عبر تقديمه الحار المتعاطف مع مزايا المجتمع الفرنسي يدعو ضمناً للأخذ بها . فبعد أن يتحدث عن حيوية هذا المجتمع وإثرائه الفرصة « لفرسان العقول إلى مواصلة النزاع في حومة الإبداع والاختراع »<sup>(٢١٢)</sup> يقول :

« فكم تستميل الإنسان هذه الديار التي تمنح غناء غير مسلوب ، وأمناً غير مثلول ، وحرية غير مأسورة ، وحيوية غير مهددة ولا مدعورة . ولذلك فالإتسام هناك لا يفارق الوجوه ، والأفراح لا تهجر القلوب ، والأغاني لا تترك الأفواه والنعيم لا يدري بؤسا ، وشموس المسرات واللذات لا تعلم كسفا » .<sup>(٢١٣)</sup>

من أجل ذلك كتب المراهق القصائد الكثيرة في باريس وهو في قصائده كما في نثره ، يصفها بالجنة كما في قصيدته باريس :

من أجل ذلك لم يجد المراهق صورة لباريس أدق من صورة الجنة . وهو يحاول أن يرسم هذه الصورة نثرا وشعرا ويبدأ بالنثر لأنه أكثر ملاءمة لرحلة باريس التي تقع بين الرحلة والسيرة الذاتية ، وختم الحديث بالشعر ليدلل على عمق الارتباط الوجداني بالمكان الذي يتجاوز العلاقة العابرة .

يحاول المراهق في ثانيا الرحلة أن يعلل أسباب تفوق باريس على غيرها ، وهذه المحاولة تأكيد على التعلق بالمكان ولكنها في بواطنها لو أن تركيز الذات والتركيز على تفوقها . وهو منشغل بالجزئيات الصغيرة في حياة هذه المدينة لكي يصنع من تناسق هذه الجزئيات صورة المدينة ، الفاضلة بدءاً من بساتين باريس وانتهاء بنظافة الشوارع واتساعها وفخامة القصور والتمائيل فيها<sup>(٢١٤)</sup> . ولكن المراهق يدرك أن هذه الأبعاد الجمالية نتيجة وليست سببا في تفوق المدينة . ولذا كان حريصا على أن يدرك سر الجمال وبواعثه وهو يعرض لأبعاده المختلفة :

« وكل هذا الجمال العجيب والكمال الغريب الذي رقت إليه هذه المدينة المظلمة ، إنما هو نتيجة ما بلغ إليه العقل عندهم من التقدم والتجاذب . فلا ريب أن سلطان عقل هذا الجيل في هذه الديار قد جلس الآن على قمة عرش كماله وأخذ يشن على العالم غارات قواته ليفتح معاقل الطبيعة ويقلب ممالك الظلام » .<sup>(٢١٥)</sup>

من الواضح أن المراهق معجب بالفترة التي عرفت في

(٢١٨) رحلة باريس ، ص ٣٢-٣٣

(٢١٩) المصدر نفسه ، ص ٣٦-٣٧

(٢١٠) المصدر نفسه . انظر على سبيل المثال ، ص ٣٩

(٢١١) هشام شرابي ، الثقافتون العرب ، ص ٦٩

(٢١٢) رحلة باريس ، ص ٣٣

(٢١٣) المصدر نفسه ، ص ٣٥

جديدة فكل صور القصيدة تستلهم الوصف في الشعر  
العربي القديم .

مدينة تحجّل كل المدن  
بما حوت من كل معنى حسن  
في وصفها كل طليق اللسن  
يرجع مغلولاً بقيد السلكن  
فهي تفوق طور كل فكر (٢١٦)

ولكن معرفة الشاجر بالأبعاد المكانية ووصفه الدقيق لها ، هو الذي يعطي القصيدة أهمية تاريخية ، ويضفي عليها لونا من المصادقية . ففي القصيدة ذكر لـ البولفار Boulevard وفندوم Invaliden dom ساحة الوفاق Place de Concorde ، دار اللوفر Louvre ، جامعة الألسن Collège de France ، لوكسمبرج . Luxembourg (٢١٧) ولكن تعلق المرائش الشديد بباريس ، لم يعط لقصائده خصوصية توضح علاقة متميزة مع المدينة الأوروبية . لهذا يستعير من الشعر العربي القديم صيغة التجريد المتمثلة بمخاطبة الصديق : يا صاحبي ، هيا بنا ، سربنا ، فلننتقل ، ولننعطف ، فانظر فلتنجول ، ونجّه بنا الخطو (٢١٨) . وهذا التجريد مضافا إليه أفعال الأمر الكثيرة المتعلقة هي الأخرى بالسير والتجوال والتأمل ، تدل على استيعاب المرائش لجميع المرافق الحضارية الباريسية وتعلقه بها ، ولكنها تدل أيضا على أنه لم يستطع هضمها فنيا بعد . لهذا يقوم في القصيدة بدور الدليل السياحي الذي يعرف المكان وخلفياته دون أن تعني المعرفة ارتباطا وجدانيا به .

« بباريس يا جنة هذا المعصر  
عروسة الدنيا وعرس الدهر  
إليك تجسري الناس مجرى النهر  
فأنت في الأرض محل البشر  
وأنت للعالم كل الفخر . (٢١٤)

وأما في مشهد الأحوال في إحدى قصائده :

لست أدري في أي كون مكاني  
هل أنا في باريس أم في الجنان  
كل ما جاء في السماع على الجنة  
القاء هاهنا بالعيان (٢١٥)

ورغم ذلك تختلف ملامح الجنة في القصيدتين . ففي حين يحاول المرائش أن يرسم ملامح باريس الواقعية في الأرجوزة الأولى ، يرسم ملامحها في « مشهد الأحوال » على ضوء المقارنة بينها وبين الجنة كما صورتها الأدبيات السماوية ، وإن كان يرتكز في تصويره على الملامح القرآنية الإسلامية للجنة . ويبدو أن الفرق الزمني بين كتابة القصيدتين يفسر هذا الاختلاف . فقد كتبت الأولى في باريس ، وبعد فترة قصيرة من مغادرتها ، لهذا أوضح المرائش الأبعاد المكانية . أما قصائد الكتاب الآخر ، مشهد الأحوال ، فهي متأخرة عن الأولى ، ولهذا فإن غالبية الحنين عليها يجعلها تميل نحو التجريد والمقارنة وغلبة الطابع الوجداني الحزين .

في أرجوزة باريس يتضال الشعر أمسام البعد  
الوصفي - الوثائقي . فلا تقدم الأرجوزة لباريس أبعادا

(٢١٤) رحلة باريس ، ص ٥١ ، وانظر ، ص ٥١

(٢١٥) مشهد الأحوال ، ص ٢١

(٢١٦) رحلة باريس ، ص ٥١ - ٥٢

(٢١٧) المصدر نفسه ، ص ٥٢ - ٥٧

(٢١٨) المصدر نفسه ، ص ٥٢ - ٥٧

لم تصب ذا المقام بباريس لسولم  
تسك في الأرض أجمل السبلدان  
كل ما في باريس لطف وظرف  
وجمال وصحة الأبدان<sup>(٢٢١)</sup>  
وفي قصائده الأخرى « حرش بولونيا »<sup>(٢٢٢)</sup> ،  
وجسر القناط<sup>(٢٢٣)</sup> ، تبدو باريس مستودع ذكريات  
عذبة ، ويبدو المراهق بعد عودته إلى حلب وكأنه آدم وقد  
أخرج من الجنة . في جسر القناط ، يقدم المراهق غوذجا  
لامرأة فرنسية أحبها فتغفل هذه المرأة معادلا موضوعيا  
لباريس ، فهي جميلة ، فاتنة ، متحضرة ، تشرح له ما  
خفي عليه من أبعاد باريس :

فهي تدرى التصوير والرسم والألحان والفن مثل كل  
الأكابر<sup>(٢٢٤)</sup> والمراسم يقدم هنا صورة مختلفة للمرأة  
الفرنسية عن الصورة التي قدمها الطهطاوي والشدياق .  
فلا يشير إلى تحمل هذه المرأة ، بل يبرز ملامحها  
الإيجابية . ولكن تشلّوم المراهق بقي كائنا في أعماقه .  
ولهذا لا تكتمل صورة الجنة عنده إلا بالبعد الطلي :  
« وربما يأتي دهر تصبح فيه هذه المدينة العظمى مثل  
الخراب وراموز الانقلاب »<sup>(٢٢٥)</sup> .

ولا شك أن تخيل هذه المدينة وقد أصبحت طلالا  
دراسا يستجيب في واقع الأمر لبعدين مهمين في فكر  
المراهق وفي شعره . الأول ، فلسفي ، خلدوني النظرة  
يقوم على ازدهار الحضارات ومن ثم على تدهورها  
وانحطاطها . والثاني ، فني يتكبد على رشاء المدينة -

في « مشهد الأحوال » يرى المراهق باريس عن بعد ،  
لهذا يزداد ارتباطه بها أكثر . وإذا كانت الأمكنة في  
« أرجوزة باريس » لها طابع تاريخي أو أكاديمي فإن المكان  
في قصائد « مشهد الأحوال » يميل ذكرى عاطفية  
عميقة . تأخذ باريس مجددا صورة الجنة ، كما رسمها  
القرآن :

إنسي قد جئت باريس العسلا  
ورأت عيني ما قد سمعت  
شمت ما لا نظرت عيني ولا  
سمعت أذني ولا روعي وع<sup>(٢٢٦)</sup>

فالبستان صياغة للحديث الشريف : « في الجنة ما لا عين  
رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر »<sup>(٢٢٧)</sup> .  
أما بقية القصيدة فهي صياغة لتصورات قرآنية حول هذا  
الموضوع :

ها أنا وسط جنة تحتها الأنهار  
تجري لكن بها كوثران

كوثر فاض من جميع ينابيع الأمانى وآخر من أمان  
هكذا أنثني وخلفني وقدامي جمال للحور والولدان  
فأمامي تجري الكواكب من كل عيا يجمي جنان الجنان

سافرات عن كل سكر وسحر  
باسمات وإله عن مرجان

وعيون إذا رنت هبط القلب وأضحى يروغ كالسكران

(٢١٩) مشهد الأحوال ، ص ٢٠.

(٢٢٠) صحيح مسلم ٤ / الحديث رقم ٢١٧٤

(٢٢١) مشهد الأحوال ، ص ٤٢

(٢٢٢) المصدر نفسه ، ص ٢٣ - ٢٥

(٢٢٣) المصدر نفسه ، ص ٢٥ - ٢٧

(٢٢٤) المصدر نفسه ، ص ٢٧

(٢٢٥) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

إلى حلب ، وهو عدوه الدائم لأنه سيدمر المدينة -  
الجنة<sup>(٢٢٨)</sup> التي يحبها والتي وجد نفسه فيها . ولذلك  
فمن الطبيعي أن يتعلق المراهب بباريس ، وأن يتلاشى  
فيها التهديد بالموت ، لأن الخلود سمة رئيسة من سمات  
الذين يعيشون في الجنة .

#### ( ٥ ) باريس جنة الأوروبيين فقط

يجيء موقف محمد السويلحي (١٨٥٨ - ١٩٣٠ م)  
م<sup>(٢٢٩)</sup> من باريس ، مثل كتابه « حديث عيسى بن  
هشام »<sup>(٢٣٠)</sup> متميزا . إذ يشكل الكتاب تحولا على  
الصعيد الفني ، بكل ما في هذا التحول من صراع بين  
عناصر القصة والمقامة وإرهاص بظهور الرواية  
المصرية ، وتحولا واضحا كذلك على صعيد النظرة  
للغرب الأوروبي وتقييمه . ولعله ليس من قبيل المصادفة  
أن يكون السويلحي بتكوينه الثقافي وتجربته الحياتية  
مؤلف هذا العمل . أقام السويلحي في أوروبا ثلاث  
سنوات (١٨٨٣ - ١٨٨٦ م) تنقل خلالها بين إيطاليا  
وفرنسا وإنجلترا ، فتعلم الإيطالية والفرنسية وارتبط  
بصداقة مع الإسكندر دوماس الابن .<sup>(٢٣١)</sup> Alexan-  
dre Dumas Fils (١٨٢٤ - ١٨٩٥ م) . أراد  
السويلحي في « حديث عيسى بن هشام » أو فترة من  
الزمن « أن يصور طبيعة التحول الحضاري في حياة مصر  
المعاصرة ، فجمع بين شخصي ، عيسى بن هشام  
المثقف المصري الذي يعيش في نهاية القرن التاسع عشر

الطلل . لأن المدينة في الشعر العربي القديم لا تحضر فنيا  
إلا عندما تغيب ، أي إذا احتلبت أو دمرت . وليس من  
قبيل المصادفة أن تكون قصيدته في الحديث عن خراب  
باريس على نفس الوزن والقافية لبائية أبي تمام الشهيرة في  
فتح عمورية . بل ثمة أبيات في القصيدة تثبت أن  
المراهب كان يجتذي بائية أبي تمام احتذاء واعيا . فهو  
يتخيل باريس عندما تصبح طللا ، كما وصف الطائي  
أطلال عمورية بعد أن دمرتها جيوش المتعصم :

أرى فلاة - ولكن لا فلاح بها  
وليس من قائم فيها سوى خرب  
أرى تلال طولحس في بقع  
تظلمت بكروم الشوك والغب<sup>(٢٣٢)</sup>

إن نظرة المراهب إلى الانحطاط والتدهور الحضاري  
تعكس غربته العميقة .

فلماذا كان التصنيع والتفجر السكاني والعقائد  
الشمولية تشكل عند الفيلسوف الألماني Oswald  
Spengler (١٨٨٠ - ١٩٣٦ م) في كتابه « تدهور  
الغرب »<sup>(٢٣٣)</sup> Der Untergang des Abendlandes ،  
بعض أسباب الانهيار ، فإن الموت عند المراهب هو سبب  
هذا الفناء والدمار . ومن الملاحظ أن الخوف من الموت  
لا يبرز على نحو ملحوظ في فكر المراهب إلا وهو خارج  
باريس فهو عدوه قبل أن يذهب ، وهو عدوه بعد رجوعه

<sup>(٢٢٩)</sup> المصدر نفسه ، ص ٣٠ - ٣١

<sup>(٢٣٠)</sup> Hermann Glaser, Wege der Deutschen Literatur. Eine Geschichtliche Darstellung pp. 290-292.

<sup>(٢٣١)</sup> مشهد الأحوال ، ص ٣٠

<sup>(٢٣٢)</sup> حول المويحيى انظر :

يوسف راميش ، أسيرة المويحيى وإثرها في الأدب العربي الحديث ص ٩١ - ١٠٤ و

Roger Allen, Isa Ibn Hisam. A reconsideration JAL (1970) pp. 88-108.

<sup>(٢٣٣)</sup> حول بنية الحديث انظر ، عبدالحسن بدر ، تطور الرواية من ٦٦ - ٧٧ ، شكري حيا ، القصة القصيرة في مصر . دراسة في تأصيل فن أدبي . ص ٦٩ - ٨١ ، محمد  
رشيد ثابت ، البنية القصصية ومدلولها الاجتماعي في حديث عيسى ابن هشام . ومن الجدير بالذكر أن المويحيى نشر الحديث سنة ١٨٩٨ م ، ونقل ينشره حتى سنة ١٩٠٢ م . أما  
الطبعة الأولى للكتاب فصدرت سنة ١٩٠٧ م ، انظر راميش ، ص ٩٢ ، ٣٤٧ .

<sup>(٢٣٤)</sup> على أدم ، محمد المويحيى وحديث عيسى بن هشام ، مقدمة الكتاب ،

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

العلماء ، الى صبي يتجهج في العين والياه . وإن نظروا اليهم من باب الصناعة ، فنظرة فيد يأس صانع التماثيل والدمى الى بناء يقيم أكواخ القرى ، وإن نظروا اليهم من جهة الغنى فنظرة صاحب المتاحف التي تنوء بالعصبة ، الى أجبر ينصح عرقا تحت القربة ، وإن نظروا اليهم من جهة الفضائل الانسانية فنظرة الحكيم سقراط ، شارب السم غراما بالفلسفة الى الشرير أرسطوطار حارق المعبد ولعا بالردفلة ، تلك دعواهم في نفوسهم وقولهم بأفواههم .<sup>(٢٣٢)</sup> بلقت النظر في هذا النص أن المقارنة تتم بين الغربيين والشرقيين بالمعنى الحضاري الواسع لهذه الكلمة . من أجل ذلك رأى المستشرق Grunebaum أن المولحي من أوائل الأدياء العرب الذين تحدثوا عن فكرة التناقض بين الشرق والغرب على المستوى الحضاري - السيكولوجي وأن أفكاره هذه قد أصبحت نمطا يمتد (٢٣٥) ولكن هذه التفرقة لم تنشأ من أجل الحفاظ على غيز الهوية الثقافية للشرق إزاء التفوق العلمي والتكنولوجي الغربي فقط ، بل هي في الغالب ردة فعل لمواقف مثل الاحتلال الانجليزي في مصر ، مثل كرومر الذي كان يتحدث بصراحة عن النقص المتأصل في الشرقيين ، وأن الرجل الأبيض هو الذي يستطيع أن يحمل عبء الحضارة وعبء السيطرة على العالم (٢٣٦) ولعله من أجل ذلك أبهى المولحي ملاحظته بعبارة « وقولهم بأفواههم » وإذا كان المولحي يتسامح مع الساتحين « أهل الفراغ والجدة ، فإنه يتحدث عن الصف الثاني وهم « أرباب العلم والسياسة وأهل الاستعمار والاستنفاض » أي الجواسيس ، بنبرة غاضبة لأنهم يوظفون علمهم من أجل استعباد الشعوب الفقيرة وهم في محصلة الامر

ويطل على مشارف القرن العشرين ، وأحمد النيكلي ناظر الجهادية في زمن محمد علي ، ومن أجل أن يكشف عن التغير العميق الذي أصاب الواقع الاجتماعي يجعل النيكلي يتعرض لسلسلة من المشكلات تكشف عن جهلة بالنظم الحديثة ، كما يأخذها إلى بيئات مختلفة وأوساط اجتماعية متباينة في القاهرة ثم ينتقل معه إلى بيئة أوروبية خاصة ، ليريه مصدر التأثيرات والتغيرات التي أصابت مصر ، وهي مدينة باريس . وعلى الرغم من أن الرحلة الثانية ، وهي مرحلة الانتقال إلى باريس توحى أن الذهاب إليها كان قدرا محتوما تتوالى فيه الأحداث ، فإن ذهاب عيسى بن هشام والباشا إليها ، رغم كونه لا ينبثق من نمط العلاقات الداخلية الجوهرية في العمل (٢٣٣) ، يؤكد كون باريس تجسيدا « للمدينة الغربية » (٢٣٤) عند المولحي وأن استيفاء الكلام عن هذه المدينة يستوجب الذهاب إليها .

يُميز « حديث عيسى بن هشام » بين مستويين مختلفين من مستويات الحضارة الغربية ، فهو على المستوى الأول يرفض تجليات هذه الحضارة في مصر ، وينتقد موقف المصريين منها ، وأهم ما يميز هذا المستوى هو شعور الغربيين بالتفوق المطلق على الشرقيين .

« هؤلاء سياح الغربيين أهل المدينة والحضارة ، الناظرون الى الشرقيين بعين المهانة والحقارة ، فإن نظروا اليهم من جهة العزة ، فنظرة العقاب من شمرايخ رضوى وثير الى جنابد الرسل وضفادع الغدير وإن نظروا اليهم من طريق العلم فنظرة معلم الاسكندر عالم

(٢٣٢) د . علي الزاهي ، دراسات في الرواية المصرية ، ص ٧٢-٧٣ . ولاحظ أن المولحي قد سافر مع الحديوي عباس سنة ١٩٠٠ الى الجزائر ثم ذهب بعد ذلك لزيارة معرض باريس . ونشر رسالة في وصف المعرض في السنة نفسها . والذي يبدو أن الطبعات الثلاث الأولى من حديث عيسى بن هشام لم تتضمن رحلة باريس . وهذا ما أشار اليه المولحي في رسالة الى وزارة المعارف المصرية التي طبعت الكتاب . راميش ، ص ٩٢ ، ٢٤٧ .

(٢٣٣) حديث عيسى بن هشام ، ص ٢٨٣ - ٢٨٥ .

(٢٣٤) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣ .

Von Grunebaum, Studien Zum Kulturbild und Selbstverständnis des Islams. p. 255

Wielandt, Das Bild, p. 246

(٢٣٥)

(٢٣٦)

« طلائع الخراب أدهى على الناس في السلم من طلائع الجيوش في الحرب . (٢٣٧) »

أما موقف المصريين من تجليات الغرب في بلادهم ، فهو موضع انتقاد شديد أيضا . فالموليحي ، المفكر الاصلاحى ، ينتقد وقوع المصريين في التقليد واستعارة تجارب الغربيين من غير تمحيص أو نقد . (٢٣٨) ولا يكتفى الموليحي بذلك ، بل يشير الى فقدان الانقسام عن التراث نتيجة للاغتراب الحضارى . هذا الانقسام الذي أدى الى فقدان التميز الذاتى للامة ، ويضرب امثلة محددة من الواقع الحضارى لمصر آنذاك تؤكد ذلك . (٢٣٩) »

ولكن موقف الموليحي من الاستعمار لم يمنعه من النظرة الايجابية الى الغرب والغربين في الوقت نفسه . وأول ملامح هذه الايجابية الثفات الموليحي الى قضية التقدم بجوانبها المختلفة . وهو يبدأ بالجانب العمراني ثم بالجانب التنظيمي . ثم يقف عند الجوانب الجمالية .

ولكن الموليحي ، لا يتحدث عن هذه الحضارة ، عبر صوت منفرد وإنما يصفها ويسجل موقفه منها عبر أصوات ثلاثة : صوت عيسى بن هشام ، وصوت الباشا ، وصوت الصديق . ولا شك أن تنوع الاصوات يعطي لهذه الشخصيات أبعادا فنية تحاول أن تكون متميزا رغم أنها تستمد من الرواي ومن مدى إحاطته بالوقائع والحقائق تشكّلها ومادتها .

يمكن توصيف هذه الشخصيات على النحو التالي : شخصية الباشا تمثل موقف المنبر الجاهل ، أما عيسى

بن هشام فيمثل المعجب العارف في حين تمثل شخصية الصديق موقف الناقد المحلل . أما الباشا فقد لخص انبهاره حين رأى جمال المدينة بقوله « ما أشك في أن هذا اليوم يوم عيد » (٢٤٠) ، وأما عيسى بن هشام فإن حديثه يأخذ طابع التعليم والارشاد ، كما أن وصفه للمدينة وصف الخبير العالم المعجب بها ، وإذا كان البكري سيفرّن جماليات هذه المدينة بجماليات التراث العربى الاسلامى عن طريق التشبيه فإن الموليحي يقارن بين جماليات التراث المعروفة في الحضارات العربية والاغريقية والفارسية ، ليؤكد تفوق باريس ، ولهذا تراه يشبهها بأرم ذات العماد ، ويتنقّص من إيوان كسرى ، وروما عاصمة القيصر ، وأثينا التي فخر بها افلاطون ، وبابل التي سحرت هاروت وماروت لأن باريس هي المدينة الفاضلة .

« تلك المدينة الفاضلة ، أم المدينة الكاملة ، مهبط العمران والحضارة ومظهر الزينة والنفاسة ، وموطن العز والمجد ، ومصدر النحس والسدد ، بل هي تلك عندهم إرم ذات العماد التي لم يخلق مثلها في البلاد ، ولو رآها صاحب الايوان كسرى أنوشروان لم يفخر على الدهر ببلوان ولا قصر ، وبحكم بأن المداين لديها سبب فقر ، ولو نظر اليها قيصر الرومان لا قسم أن رومية وهي عنده عاصمة الدنيا قرية لديها من الطبقة الدنيا ، مثل التي ذكرها في كشفه عن طماعيته قبل ولايته إذ قال : أفضل أن أكون الأول في أدنى قرية ، ولا أكون الثاني في أفضل مدينة رومية . ولو شاهدنا أفلاطون حكيماً اليونان لم يقل فيها دبر من الزمان : أحمد الله على نعم ثلاث يحجز عن حمدها اللسان ولا يقوم بحفظها شكران ، أن خلقي من نوع الانسان لامن نوع الحيوان ومن جنس الرجال لامن جنس النساء ، ثم جعل نسبتي الى عاصمة اليونان دون

(٢٣٧) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣

(٢٣٨) حديث عيسى بن هشام ، ٢٨٤

(٢٣٩) المصدر نفسه ، ٢٨ - ٤٢ - ٤٣ - ١٧٥ - ١٧٩ من الأطله ذات الدلالة العقائدية - الحضارية التي يهزها الموليحي . انتصار أحد الشباب المصريين الأفياء . فلم يتجر هذا الشاب لسبب ماى أو عاطفى أو مرضى ولكنه فعل ذلك لأن الانتصار احمى وستة جديفة في شيان باريس اثنى المبكين بها ، ص ٢١

(٢٤٠) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩١



والموظفون الذين يتهمهم أن يصبحوا من عليّة القوم ، وآخرون يعرفون حقيقة هذه المدينة ولكنهم لم ينتشعروا لها . ونظرا لقتامة الصورة التي يرسمها هذا الصديق ، يحاول الموليحي التوسط مجددا عبر إدخاله لشخصية الحكيم وهو استاذ للفلسفة ومن المستشرقين الذين يشتغلون بالشرق وأهله <sup>(٢٤٦)</sup> . وقد جهد هذا الحكيم - المستشرق في توضيح الجوانب المضيئة والمعتمة في حضارة الغرب ، ثم أنهى الموليحي حديثه بكلام هذا الحكيم الذي يمثل موقف الفريق الذي يحاول منذ احتكاك العرب بالغرب أن يصوغ ثقافة فيها علم الغرب وفيها قيم التراث العربي وإن كان لم يتبلور فيه حتى الآن ، ما هو النافع وما هو الضار ، وكيف يتم النقل وتبعا لآلية مقاييس .

« هذه المدينة الكثير من المحاسن كما أن لها الكثير من المساويء - وخذوا منها عشر الشرقيين ما ينفعكم ويلتئم بكم واتركوا ما يضركم وينافي بطبعكم واعملوا على الاستفادة من جبل صناعاتها وعظيم آلائها . . . وانقلوا محاسن الغرب الى الشرق وتمسكوا بفوائدها اخلاقكم وجعل عاداتكم » <sup>(٢٤٧)</sup> .

(٦) باريس القبلية الحضارية - مظنية النور :

يعكس شعر أحمد شوقي <sup>(٢٤٨)</sup> (١٨٦٨ - ١٩٣٢ م) اهتماما واضحا بالمدينة <sup>(٢٤٩)</sup> سواء أكانت عربية أم غير عربية . والناظر في الشواقي يكشف أن شعر المدينة عند شوقي ينتظمه خطان كبيران ، خط تقليدي يمثل في رثاء المدن ، وخط آخر يعكس لونا من التجربة الشخصية ويعمل قدرا من التجديد . لا تتطلب قصائد الخط الأول علاقة خاصة بين الشاعر والمدينة ، ولكن

سائر البلدان . ولو اطلع عليها هاروت وماروت لم يجاريا في أن بابل عندها من فلاة سبوت .

كجنة الخلد تسر من رأي  
فتزدرى الخلد وسر من رأي

هذه هي اليوم بيت العدل والفضل ودار السلام والعدل ومعهد الحق والانصاف ومهد الاتحاد والاتلاف . فقد كفت عن الناس عاديات المظالم ، وعلمتهم كيف تؤق المكارم ، وكيف يعيش البشر في دار الشفاء ، عيش السعادة والهناء ، تحت ظل الحرية والمساواة والاخاء . اذا ناداه المظلوم من أي جنس وقوم أجابته : لبيك مات الظلم فلا ظلم اليوم » <sup>(٢٤٩)</sup>

إن الموليحي لا يرسم صورة جميلة للمدينة فحسب يحاول ارساء معالم الإيجابية في هذه الحضارة عن طريق الفهم الداخلي لمقاييس هذه الحضارة . فهي ثمرة جهد الغربيين . ولهذا تظل ملائمة لهم . أما استعارة هذه الحضارة بكل أبعادها فأمر لا يقره .

ولعل ما في هذه الصورة من مثالية مطلقة ، جعلت الشخصية الثالثة « الصديق » تعترض عليها ، وتحاول تبيان ما فيها من مبالغة . ومن غير شك فإن بدائية هذه الشخصيات على المستوى الفني لا تحتمل تفسير القضية على أنها عرض لوجهات نظر كما يحدث في روايات هذا النوع . ولكن الأقرب بالمعقول أن يقال إن الموليحي أراد أن يبدأ بصورة متطرفة ليشرح فيها بعد في تعديلها . إذ يرى هذا الصديق أن هذه الصورة مضللة رسمها الشرقيين ، الطلاب الشرقيون الذين تلقوا العلم في الغرب ، والسواح الشرقيون الذين لا خبرة لهم ،

(٢٤٦) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩٢ - ٢٩٣

(٢٤٧) المصدر نفسه ، ٣٠٠

(٢٤٨) حديث عيسى بن هشام ، ٣٠١

(٢٤٩) حول شوقي انظر : شوقي شاعر العصر الحديث ، ص ١٣ - ١٤ ، عرفان شهيد ، الموعظة الى شوقي ، ص ١٠٥ - ١٠٦

(٢٥٠) حول المدينة في الشعر العربي

هذا القسم بأفعال الأمر : قم ، ف ، وللفعلين دلالة إيجابية في شعر شوقي لأنه يوظفها في إطار الانبهار والاعجاب والتحية .

في القسم الثاني يتحدث شوقي عن علاقته بالمدينة - موضوع القصيدة . وهي في كل هذه القصائد ، باستثناء باريس ، تمثل علاقة الزائر الحريص على التمتع بجماليات هذه المدن وتجسدها أفعال من مثل : مررت ، دخلت ، رأيت ، وعلاقة شوقي كما ترسمها هذه الأفعال احتفالية ودية ، فهو يجيها ويستشعر الإطمئنان فيها .

أما في القسم الثالث فيستعير شوقي صورة اللجنة للتعبير عن جمال الطبيعة في هذه المدن . فهو يقول :

« دمشق روح وجنات وريحان » (٢٥٨)

ويقول عن زحلة :

ودمشق جنات النعيم وإنما  
ألفت سدة عدنن ربك (٢٥٩)

ويقول في الأستانة :

تلك الخمائل والعيون اختارها  
لك من ربي جناته باريك (٢٦٠)

ولكن قصيدته في باريس وفي زحلة تخالفان هذا البناء السابق بعض الشيء ، إذ يدخل في تشكيل الصورة فيها على نحو رئيسي ، المدينة - المرأة . فقد قرن شوقي كلا المدينتين بالمرأة . ولكن إذا كانت زحلة قد اتخذت صورة العروس الجميلة ، (٢٦١) التي ترتبط بذكرات عذبة

الدمار الذي تصير اليه المدينة عبر الاتصالات أو عبر العوامل الطبيعية كالزلازل هو الحافز الذي يحرك الشاعر . فقد كان البرر الفني لحضور هذه المدن هو غيابها ، أي احتلالها أو تدميرها . وقصائد شوقي في نكبة بيروت (٢٤٦) ونكبة دمشق (٢٤٧) والاندلس الجديدة (٢٤٨) ، وطوكيو (٢٤٩) تولدت من هذا الحافز . فقد قصف الطالبان بيروت وقصف الفرنسيون دمشق وسقطت أدرنة في يد البلغار وضربت الزلازل مدينة طوكيو .

أما قصائد الخط الثاني فهي تمثل وقفة شوقي عند مدن عربية وإسلامية وأوروبية هي دمشق (٢٥٠) وزحلة (٢٥١) وأنقرة (٢٥٢) والأستانة (٢٥٣) وروما (٢٥٤) وجنيف (٢٥٥) وباريس (٢٥٦) ومن اللافت للنظر أن هذه القصائد بنيت متماثلة على صعيد التشكيل الشعري ، فمعظمها من البحر الكامل ( باريس جنيف ، الأستانة ، زحلة ) ومن قصائد اللون الأول ( نكبة بيروت ، أخت الاندلس ) ، بل إن بعض هذه القصائد يشترك في الوزن والقافية مثل ( باريس ، الأستانة ، ثم نكبة بيروت ) حتى لتبدو هذه القصائد واحدة للنظر العجلى . (٢٥٧)

يقسم شوقي بنيت قصائد النمط الثاني الى ثلاثة أقسام :

في القسم الاول يستحضر الماضي التاريخي للمدينة ، ويظهر تعاطفا مع هذا الماضي وغالبا ما يبدأ

(٢٤٦) - (٢٤٩) الفوليات ١٦٢/١ ، ١٦٣-٧٤/٢ ، ٧٧-٢٣٠/١ ، ٢٣٩-٨٥/٢

(٢٥٠) - (٢٥١) الفوليات ١٠٠/٢ ، ١٠٣-١٧٨/٢ ، ١٧٩-١٦٣/١ ، ١٦٨-٢٤٨/١ ، ٢٥٣-٣٣/٢ ، ٣٦-٨١/٢

(٢٥٧) مطلع هذه القصائد موحى بالترتيب :

جهند	الصبيبة	سا	اكابد	ليك	لو	كان	سا	قد	نقده	يكفيك	٨١/٢
قم	ناد	(الفسرة)	وقل	بينيك	ملك	بنيت	على	سبوت	ابيك		١٦٣/١
بارب	امرك	لي	المالك	نال	والحكم	حكمك	لي	الدم	المسكوك		١٦٢/١

(٢٥٨) الفوليات ١٠١/٢

(٢٥٩) المصنفه ١٨٠/٢

(٢٦٠) المصنفه ١٦٧/١

(٢٦١)

فسيحان النعم ، أعطى مدينة المعرض الاسماء كلها ،  
وجلت قدرته بعث المدائن في واحدة » . (٢٦٥)

ثم يضيف :

« برحتها وهي نجر الذيل على المدائن الكبير ، وتزري  
بالخضارات ما حضر منها وما غير » . (٢٦٦)

إن اتخاذ شوقي لباريس قبلة حضارية ، يتمثل في  
اعجابه الشديد بمدينة المعرض مثلما فعل المولحي من  
قبل الى حد ما وبمنجزات القرن التاسع عشر العلمية وما  
فيها من مخترعات وكشوف . وهذا جعله يؤكد على  
طابع المدينة - المعجزة . وهو يستعير للتعبير عن هذا  
الاعجاز قصة خلق آدم كما وردت في القرآن ، فإذا كان  
الله قد علم آدم الاسماء كلها ، فقد أعطى لباريس  
الاسماء كلها . وهو عبر توصيفه لها بلغي الفروق  
الحضارية بينه وبين هذه المدينة ، ويشعر بالانتماء إليها  
كواحد من أبنائها .

لشوقي في باريس قصيدتان مهمتان هما :

جهد الصباية ما أكابد فيك

لو كان ما قد ذقه يكفيك (٢٦٧)

يا غاب بولون ولي ذم عليك ولي عهود (٢٦٨)

لا تختلف القصيدتان في بنائها الفني فحسب ، بل  
تختلفان ، من حيث تعاملهما مع القيم الجمالية للمكان  
ومن حيث بروز الذات في كليهما ، فالأولى متعلقة  
بباريس نظرا لابعادها الحضارية ، وخوفا عليها من خطر  
يتهددها ، أما غاب بولون ، فتقدم رؤية شوقي لغاب  
أوروي كان موطن ذكريات وجدانية .

في وجدان شوقي ، تعكس الذكريات السياحية لشوقي  
فيها فإن باريس تتخذ صورة المرأة المحبوبة ، المتمتعة  
التي يعز وصاها . ومن غير شك فإن دراسة شوقي  
وإقامته الطويلة فيها ، بالإضافة الى موقف شوقي  
المعجب بالحضارة الغربية (٢٦٢) قد أسهم في اختيار هذا  
الاطار . فقد أمضى أحمد شوقي وهو في باريس  
(١٨٩٠ - ١٨٩٣ م) ما ينوف على الثلاث سنوات درس  
فيها الحقوق في مونبيلييه وباريس ورغم اختلاف النقاد في  
عمق اطلاع شوقي على الادب الفرنسي وفي مصداقية  
تعلقه بشعر فكتور هوجو والفرد دي موسيه ، ولأمارتين  
الذي عبر عنه شوقي بقوله : « لقد كدت أفني هذا  
الشالوث وينفي » (٢٦٣) وفي مقدار اطلاعه على  
الاصول الكلاسيكية للمسرح عندما نظم « على بك  
الكبير سنة ١٨٩٢م وهو في باريس إلا أن تعلق شوقي  
بباريس وأبعادها الحضارية المختلفة وتأثيرها على فنة  
لا ينكر (٢٦٤)

تمثل باريس بالنسبة لشوقي القبة الحضارية . فقد  
تجمع في باريس خلاصة حكمة البشرية حتى صارت  
مدينة النور . وهو يقول في مقدمة قصيدته عن روما :  
« صدرت عن باريس كأنها بابل ذات البرج والجسر في  
دولتها ، أو طيبة في الزمن الأول إلا أنها مدينة الشمس  
وباريس مدينة النور أورومة مقر القياصر ومزدهم  
الاجناس والعناصر وهي في رفعة ملكها الفاخر تموج  
الامم كالبحر الزاخر أو الاسكندرية ذات المسلة -  
والمسلة في باريس - وهي في ذروة سعادتها وأوج كمالها ،  
تغير الشمس في سرير مجدها بجلاها وجمالها أو بغداد في  
أبان إقبالها وسلطان أقيالها وأين أمرها وأسعد أحوالها .

(٢٦٢) انظر شعر شوقي في اللقاء على فرنسا ٣/٢ ، ٨٠ ، ٨٨/٢ ، ٨٠/٢

(٢٦٣) طه راوي ، احد شوقي والأدب العربي الحديث ، ص ١٦٧

(٢٦٤) إبراهيم حاد ، مسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ، موقف شوقي في الطبيعة الأولى من الشوقيات التي نشرت في الهلال . احد شوقي ، عند  
خاص ١١ (١٩٦٨) ص ٩ - ١٩ . دلي طه راوي ، ص ١٢٥ - ١٥٦ . وانظر المظالم التي اجراما سركيس مع شوقي ونشرت سنة ١٩١٥ ، في راوي ، ص ١٦٤ - ١٧٤

(٢٦٥) الشوقيات ١/٢٤٨ - ٢٤٩

(٢٦٦) المصدر نفسه ، ١/٢٥٠

(٢٦٧) الشوقيات ١/٨١

(٢٦٨) المصدر نفسه ٢/٢٧ - ٢٨

يابانت مخضوب الصوارم والقنا  
برئت بنائك من سلاح أبيك (٢٧٠)

وقد اعتاد شوقي أن يحمل الفرنسيين ، لفرنسا أو  
ثورتها ، سلبات ما يقع ، كما فعل يوم برأ فرنسا وثورتها  
يوم قصف الفرنسيون دمشق (٢٧١) . وهو عبر ذلك  
يعلن عن تقديسه للمكان بغير مواربة . وهذه هي نقطة  
التطور الثانية في القصيدة ، وهي تتناسب مع صورة  
المرأة في القسم الأول ، وبخاصة أنها تأتي بعد دفاع حار  
عن باريس ينصلها من مسؤولية انتهاك المواثيق  
 والمعاهدات .

ولقد أقول وأدمعي منهلة  
باريز لم يعرفك من يغزوك

ثم ينتقل شوقي من أجل نفي الاتهام عن باريس بأنها  
« دار خلاعة وبجاعة » (٢٧٢) وهي تهمة لو قبلها شوقي  
لكان تقديسه للمكان موضع حرج كبير الى إبراز التفوق  
الحضاري لهذه المدينة . فهو يضع الخلاعة والمجاعة  
والدعارة في جهة ويضع مقابلها العلا والبيان والحكمة  
والعلم والحق .

زعموك دار خلاعة وبجاعة  
ودعارة يا إنك ما زعموك  
إن كنت للشهوات ربا فالعلا  
شهواتهن مرويات فيك  
تلدين أعلام البيان كأنهم  
أصحاب تيجان ملوك أريك  
فاضت على الاجيال حكمة شعرهم  
وتفجرت كالكونثر المعروك  
والعلم في غرب البلاد وشرقها  
ما حج طالبه سوى ناديك

كتب شوقي قصيدته الأولى عندما دخل الالمان  
باريس محتلين في الحرب العالمية الأولى . ولهذا فان  
خوف شوقي على باريس هو الذي جعله يصور العلاقة  
بينها على أنها علاقة العاشق المحب بامرأة متمنعة ،  
يصعب الوصول اليها ، حتى يشير صدر البيت الأول الى  
دمومة الحالة التي يعاني منها ، هذه الحالة المنتبقة من  
دمومة الصلة وعمقها :

حنام هجراني وفيم تمنجي  
والأم بي ذل الهوى يغريك  
قدمت من ظمأ فلو ساعثني  
إن اشتهى ماء الحياة بفيك  
أجد النيايا في رضاك هي المشي  
ماذا وراء الموت ما يرصيك  
جفناك أيسا الجريء على دمي  
بأبي هما من قاتل وشريك  
بالسيف والسحر المبين وبالسطل  
حنلا على وبالدلم المشبوك (٢٦٩)

توزع الالفاظ بالتساوي بين الشاعر والمدينة ، توزعا  
يكشف عن طبيعة الصلة القائمة ، فيختص الشاعر ،  
بجهد الصباية ، والموت من الظمأ ، وتختص المدينة  
بالحجر والصدود وماء الحياة والجفون الساحرة . ولاشك  
أن صورة باريس لحظة سقوطها بيد الالمان ، قد استثار  
عند شوقي صورة المرأة العزيزة التي لاتنال . ليبين عزة  
المدينة وقيمتها حتى بعد سقوطها العسكري . وهنا  
يصطرح في نفس شوقي أمران ، الأول يتعلق بالمكان ،  
باريس ودلائله الحضارية . والثاني يتعلق بموقف  
الفرنسيين أنفسهم . فباريس بكل ما ترمز اليه من أبعاد  
حضارية غير قابلة للتدمير ، وهي غير ملومة لما فعل  
أهلها :

٢٦٩) المصدر نفسه ٨١/٢

٢٧٠) المصدر نفسه ٨١/٢

٢٧١) المصدر نفسه ٧٦/٢

٢٧٢) للوقوف ٨٢/٢

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

بسبب زيارته للغاب . ولهذا اتخذت التجربة طابع الحلم  
الجميل ...

حلم أريد رجوعه  
ورجوع أحلامي بعيد  
وهب الزمان أعادهما  
هل للشبيبة من بعيد

يا غاب بولون وبني  
وجد مع الذكرى يزيد  
خفت لرويتك الضلوع وزلزل القلب  
العميد  
وأراك أفسى ما عهدت فما تميل ولا  
تميد

كم يا جماد قساوة ؟  
كم ؟ هكذا أبدا جحود<sup>(٢٧٤)</sup>

أما الغاب في القصيدة فهو زمن لا مكان . فلم تتغير  
أبعاد الغاب المكانية ولكن الزمن هو الذي تغير .

هلا ذكرت زمان كنا  
والزمان كما نريد<sup>(٢٧٥)</sup>

من هنا يرسم شوقي للغاب صورتين مختلفتين ، تبعا  
لعلاقته بالزمن .

حتى إذا دعيت النوى  
فتبدد الشمل التفريد

بنينا ، ومما بيننا  
بحر ودون البحر بيد

ليلي بمصر وليلهما  
بالغرب وهو بها سعيد<sup>(٢٧٦)</sup>

المعصر أنت جماله وجلاله  
والركن من بنيانه المسموك  
وخزانة التاريخ ساعة عرضها  
للفخر خير كنوزها ماضيها  
إن لم يقووك بكل نفس حرة  
فالله جل جلاله وأقويك<sup>(٢٧٧)</sup>

لم يتوقف دفاع شوقي عن باريس عند حد إبراز  
محاسنها ، فاستخدم مصطلحات دينية من مثل فاض ،  
حج ، الركن . وهي مصطلحات ترتبط بالحج  
والكعبة ، ليؤكد اتخاذ باريس حضارية . ولعل عجز  
البيت الأخير « فالله جل جلاله وأقويك » يذكر بموقف  
عبد المطلب عندما غزا الإحياء الكعبة فقال : إن  
للبيت ربا يحمي ، يؤكد هذا المعنى ، نظرا لتشابه  
الموقف ، وتعرض باريس لغزو المحتلين .

على أن شوقي يحرص في نهاية القصيدة على تأكيد  
خصوصية علاقته بها . فهي « مكتني قبل الشباب » و  
« ملعبي » و« ساء رحي الشعر » وإذا كانت العلاقة  
الخاصة بباريس قد جاءت في نهاية القصيدة ، لأن  
شوقي يعبر عن موقف يتغلب فيه الموضوع على الذات ،  
الامر الذي قاده الى توكيد القيمة الحضارية للمدينة ،  
من غير أن يلتفت الى الجانب الوجداني في علاقته به الا  
في أربعة أبيات من أصل تسعة وثلاثين بيتا ، فإنه في  
« غاب بولونيا » ، يغلب الذات على الموضوع ( المكان )  
ولهذا تبدو القصيدة مكتظة بضمير الانا من مثل :

ولي ذم ، ولي عهد ، أريد رجوعه ، ورجوع  
أحلامي ، وبني وجد ، نطقي هوى ، ليل بمصر ،  
بالإضافة الى ضمير الجمع الذي يعبر عنه وعن محبته .  
يتحدث شوقي في القصيدة عن تجربة عاطفية باريسية ،  
استعادتها ذاكرته ، بعد مرور فترة زمنية طويلة عليها ،

(٢٧٣) المصدر نفسه ٨٣/١

(٢٧٤) التوقيات ٢٧/١

(٢٧٥) المصدر نفسه ٢٧/١

(٢٧٦) المصدر نفسه ٢٨/١

الداخلي للنص فإن التعليل الثاني منبثق من داخله « هل للشبيبة من يعيد » ؟

إن علاقة الحب لم تنته ، وقد حلها شوقي معه إلى مصر ، وظلت تمثل الرابطة الوجدانية الجميلة التي تربط شوقي بباريس . ولعل هذا هو الذي يعلل سرقة باريس على غيرها في شعر شوقي فهو يحنتم قصيدته قائلا :

ليلي بمصر وليلها

بالغرب وهو بها سعيد<sup>(٢٨٠)</sup>

(٧) باريس : اللجنة المنشقة من الذاكرة :

يمكن القول إن توفيق البكري<sup>(٢٨١)</sup> ( ١٨٧٠ - ١٩٣٢ م ) لم ير باريس وإن كان قد زارها في أواخر سنة ١٨٩٣ م<sup>(٢٨٢)</sup> ، عندما كان عمره ثلاثة وعشرين عاما . فقد استعاض البكري عنها ، كما يكشف كتابه « صهاريج اللؤلؤ » باستحضار جماليات الأمكنة التراثية . وسواء أكان البكري في ذلك متصنعا أم لا فإنه يصدر عن رؤية ظلت تميز نظرة بعض المفكرين والأدباء العرب للغرب الأوروبي ، وهي التفتيش عن الذات عبر الآخر . ومن غير شك فإن طبيعة تكوين البكري ساعدت في تشكيل رؤيته ، إذ أن البكري ينتمي إلى أسرة كانت لها نقابة الإشراف ، ومشيخة الصوفية في مصر . وقد تولى هو هذا المنصب في سنة ١٨٩٣ م<sup>(٢٨٣)</sup> ، أي في السنة التي زار فيها باريس .

فقد ظل شوقي سعيدا بذكرىات هذه العلاقة ، ولكنه حين يواجه مكان العلاقة ، يصب جام غضبه عليه ، ويسلبه الجمال ، لأنه تجسيد حي لذكرى تصعب استعادتها . وهنا ينبغي أن نشير إلى مأخذين للنقاد على هذه القصيدة : الأول أن شوقي تحدث عن غاب « اسميا غربي ، لكنه معنويا غربي »<sup>(٢٧٧)</sup> أي أن شوقي رسم أبعادا عربية لكان أوروبي ، أما الثاني ، فهو أنه تحدث بحرج وتعميم عن علاقة حب نشأت في هذا المكان ويرسمها على أنها بدأت وانتهت دون جراح .<sup>(٢٧٨)</sup> على أنه يمكن النظر للقصيدة من زاوية أخرى ، فالحق أن الغاب في الشعر بعد تجريدي قبل أن يكون بعدا مكانيا . وهو لذلك لا يتجسد ضمن أبعاده الواقعية في قصائد الشعراء . فكل شاعر له غابه الخاص به<sup>(٢٧٩)</sup> ، لأنه يلتقط زاوية من هذا الغاب ، يلونها برؤيته وإذا كان شوقي يعكس في علاقته بغاب بولونيا شيئا من شعر الطبيعة في الشعر العربي الذي يذكر الرياح والمطر والنجم والغصن ، فهو منسجم بذلك مع موقفه الفني المنوزع أبدا بين الذاكرة الشعرية والتجربة الجديدة . ولعل حرص شوقي على تصوير علاقته بغاب بولونيا على أنها زمن تقضي وحلم يريد رجوعه يؤكد تجريده للمكان . فقد اختفى ذلك المكان الجميل المرتبط بزمن الشباب . وحل محله مكان جامد قاس لا يعرف المكان الأول . أما حرج شوقي ، فهو آت من مركزه السياسي أولا ثم من تقدمه في العمر ثانيا ، وإذا كان التعليل الأول ضعيفا ، لأنه مفروض على السياق

(٢٧٧) انطيس ، احمد شوقي شاعر البيان الأول . فصول مجلد ٣ . العدد الأول (١٩٨٣) ص ١٨ - ٢٢

(٢٧٨) محمد مندور ، الشعر المصري بعد شوقي ، الحلقة الأولى ، ص ٦٠

(٢٧٩) غاستون باشلار ، جماليات المكان ، ص ١٤٧ وما بعدها .

(٢٨٠) الشوقيات ٢٨/١

(٢٨١) انظر ، ماهر حسن فهمي ، محمد توفيق البكري ، عمر الدسوقي ، نشأة الفكر الحديث وتطوره ، ص ١٦٦ - ١٨١

(٢٨٢) عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٤

(٢٨٣) المصدر نفسه ، ٤٢٤

بلغة فرنساوية ( . . . ) وسألني أن أعيره بعض كتب لستيفيد منها ( فلسفة الثورة الفرنسية ) عند ذلك سألت نفسي عما إذا كنت في يقظة أنا أم في منام وكان هذا الشيخ المصري الجامع بين مكة من جهة وباريس من جهة أخرى ، آخر ما أنتجه الإسلام في رقية (٢٩٠) .

إن إعجاب كرومر ، الذي ينبغي أن يؤخذ بحذر على كل حال ، هو في الحقيقة إشارة إلى التغير الذي حصل بسبب تأثير الثقافة الأوروبية ( وهذا باعث سرور كرومر ) في ميدان كان أكثر الميادين بعداً عن هذه التأثيرات . ولكن هذا الذي أشار إليه كرومر يمثل إحدى الوسائل التي لجأ إليها البكري لتثبيت رياسته ، هذه الرياسة التي تقوم على أعمدة ثلاثة : نسب يتيمي إلى أبي بكر ، وعلاقة قوية بالسلطان العثماني عبدالحמיד ، مع محاولة الاستفادة من الانجليز ، واستغلال خلافهم مع عباس . لهذا فإن استبدال الحاضر بالماضي ثقافي للمظهر قد يدل على أنه في صراع عنيف بين حاسته الفنية وبين حنينه إلى القديم (٢٩١) ولكنه ذو هدف سياسي ، يتغيها منافسة الخديوي (٢٩٢) . ويدو أن الخديوي قد أدرك ذلك ، فكاد له حتى انتهى إلى ما أشرنا إليه . ولهذا لم تكن رحلة البكري إلى باريس إلا لونا من التحدي للخديوي ، فقد

وقد استطاع بحكم مركز هذه الأسرة أن يتعلم مع أولاد الخديوي في المدرسة التي أنشأها محمد علي حتى سنة ١٨٨٥ م . فأتقن الفرنسية وألم بالعلوم الحديثة (٢٩٤) ، ثم نال الاجازة من الأزهر بعد إتقانه لأصول الفقه والحديث والتفسير وعلوم العربية . (٢٩٥) ولم يكن في الوقت نفسه بعيداً عن الحياة السياسية ، فقد كان على صلة وثيقة بالسلطان عبدالحמיד (٢٩٦) وبالخديوي عباس (٢٩٧) ثم ساءت علاقته بالخديوي ، وسيطر الخوف على البكري من جراء ذلك ، وضعت أعصابه (٢٩٨) ونقل إلى أحد المصحات في لبنان سنة ١٩١٢ م وبقي هناك حتى أعيد إلى مصر سنة ١٩٢٨ م (٢٩٩) .

وهذا يعني أن عناصر كثيرة متناقضة أسهمت في هذا التكوين . فالبكري شيخ مشايخ الطرق الصوفية ، الذي يسعى إلى إصلاحها وتنظيمها ، يباهي باطلاعه على التراث العربي القديم ، ويتحدث الفرنسية ، ويقرأ كتابات المستشرقين عن الإسلام ، ويقم علاقات مع عبدالحמיד وعباس وكرومر ، ويسعى لمنافسة الخديوي اعتماداً على نسبه . وقد لحظ كرومر هذا فأشار في معرض الإعجاب بالبكري قائلاً : « كان يقتبس في محادثتي عن حقوق الإنسان آراء جان جاك روسو وذلك

(٢٩٤) ماهر لهي ، محمد توفيق البكري ، ص ٢٨ - ٢٩ .

(٢٩٥) المصدر نفسه ، ص ٣٠ .

(٢٩٦) انظر صهاريج اللؤلؤ ، ص ٤٨ - ٤٩ .

(٢٩٧) المصدر نفسه ، ص ١٦٥ - ١٧٨ .

(٢٩٨) انظر الرسالة الطويلة بعنوان العزلة ، التي بعير فيها عن عزله وقرنه صهاريج اللؤلؤ ، ص ١٠٢ - ١١٤ .

(٢٩٩) عمر الدسوقي في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥ ، ماهر حسن لهي ، ص ٩٤ - ١٠٧ .

(٣٠٠) الاقتباس من ماهر حسن لهي ، ص ٩٤ .

(٣٠١) عمر الدسوقي ، نشأة الفكر الحديث ، ص ١٦٧ .

(٣٠٢) يقول البكري عن نفسه في آيات خاطرة تكشف طموحه :

وأني من السبب الذي تمسك به  
وأول هذا الأسر نحن استه

عمر الدسوقي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥ .

أقام مسرد الدين لنا تاروا  
وأعمره حتى يكون كما بدا

البحر وصلنا إلى أوروبا ، فإذا أرض أريضة وبلاد  
عريضة ، وجنة وحريز وملك كبير .

كبرت حول ديارهم لما بدت  
منها الشمس وليس منها المغرب<sup>(٢٩٦)</sup>

إن التأمل لهذا الوصف يرى أن البكري لم يصف طعام  
السفينة وإنما وصف طعام الجنة ولم يتحدث عن أوروبا  
وإنما تحدث عن الجنة كما يعرف وصفها من القرآن .  
وكيل الأوصاف الأخرى المتعلقة بالسفينة والطعام  
والمكان قرآنية ، فالطعام طعام أهل الجنة ، والسفينة  
كسفينة نوح . وإذا كان المنسرون المسلمون قد حاروا في  
معنى كلمة آب ، فسرنا بعضهم بأنها تحمل معنى الكلال  
والمرعى ، فالآب « من المرعى للدواب كالفاكهة  
للإنسان »<sup>(٢٩٧)</sup> ، فإن إيقاع موسيقى الجملة قد صرف  
البكري عن تتبع ذلك وغدا الأب ، هذا الصنف الذي  
لا تعرف دلالاته ، طعاما يقدم على ظهر سفينة أوروبية ،  
أما بيت الشعر الذي جاء في ختام الحديث فهو لأبي  
الطيب المتنبي شاعر البكري المفضل . وهو خير دليل  
على ارتباط جمال المكان بالذاكرة فهذا البيت الذي يصف  
فيه المتنبي منازل مدموحه أبي المنتصر شجاع بن محمد وقد  
كانت في جهة الغرب ، قاصدا أن يصف القوم في علو  
ذكرهم ومكانتهم وحسن وجوههم<sup>(٢٩٨)</sup> ، يوظفه  
البكري ليصف حضارة الغرب الأوروبي . من أجل  
ذلك ظل البكري في باريس أسير اللحظة التراثية  
وجماليتها . فغابت عن المكان روح الجدة ، والمفاجأة .  
وأصبحت تفصيلاته واضحة ومعروفة من خلال الربط

بدا رحلته بالقسطنطينية « بلد الإمام ومدينة السلام ودار  
خلافة الاسلام »<sup>(٢٩٩)</sup> وهناك أعطاء عبد الحميد الثاني  
رتبة الوزارة العلمية<sup>(٣٠٠)</sup> . ولعل إعجابه بعبد الحميد  
ونابليون ، يكشف عن رغبته في الوصول إلى الحكم .  
وقد عبر البكري عن طموحه الخطير في باريس يوم وقف  
على قبر نابليون وقال :

« فيود لو قام شبل من نسله ، أو رجل من أهله  
فاسترجع ملكه بعد الذهاب وحفظ من نور ذلك المجد  
بقدر ما يحفظ البدر نور الشمس بعد الغياب »<sup>(٣٠١)</sup> .  
ولهذا فإن انغماس البكري في استرجاع مجد أسرته ،  
يفسر رجوعه المتعمد إلى الماضي يستمد منه رؤيته  
للعصر الحاضر . فهو في مواجهة المكان الأوروبي يعتمد  
على المخزون النفسي المتراكم من الموروث . وهذا  
المخزون المتمثل هنا بالشعر والأمثال والإشارات  
التاريخية والحكايات والنقاد وغريب اللغة ، يشكل  
حاجزا بينه وبين الإمكانية التي يريد وصفها . ولهذا  
يتحدث عنها باعتبارها مرآة تعكس ما في نفسه ، لأن  
هذا المخزون يحول بينه وبين رؤية العالم الخارجي ، إلا  
من خلال ما هو موجود في نفسه من صور ذهنية تراثية .

بدا البكري في أثناء الرحلة الأوروبية بوصف السفينة  
قائلا :

« وكان غداؤها فيها قطعنا من نون ، ولحم طير مما  
يشتهون ، وفاكهة وأبا ، وماء عذبا وفانيذا مروقنا ،  
وجلابا مصفقا . . . وبعد ثلاثة أيام وكسر قضيناها في

<sup>(٢٩٣)</sup> صهاريج اللؤلؤ ، ص ٨

<sup>(٢٩٤)</sup> حصل البكري عليها وحضره اثنان وعشرون عاما ، ولم يبق أن أعطيت هذه الرتبة في تاريخ الدولة العثمانية لأحد في مثل س . انظر صهاريج ، ص ٥٠

<sup>(٢٩٥)</sup> صهاريج اللؤلؤ ، ص ٨٢

<sup>(٢٩٦)</sup> المصدر نفسه ص ١٤ - ١٥

<sup>(٢٩٧)</sup> بنت الشاطية ، الأحاديث البائ للقرآن وسبيل ابن الأوزق ، ص ٤٧٠

<sup>(٢٩٨)</sup> ديوان المتنبي ، شرح البرقوقى ٣/ ٧٦



موقفه من باريس . فهو لم ير هذه الغاية إلا عبر المنظار الذي رأى به المدينة . وهو موقف وصفي يتفصل فيه المبكر عن موضوعه ، ويصوره عن طريق تشبيهه ومقارنته بغيره فهو يقول مثلا في وصف الغاب ليلا :

« وأقبل الدجور وأمسى الكون كأنه لون ممسوح ، أو راهب في مسوح ، وترامت هي كأنها حساء في ستر ، أو صحيفة بيضاء كسرت عليها زجاجة من حبر . وكأنما صبح كل غصن بسواد ، وكأن كل فرع جناح غراب متأد » . (٣٠١) .

فهذه التشبيهات ( لوح ممسوح ، راهب في مسوح ، حساء في ستر الخ ... ) تؤكد أن الذاكرة التراثية للمؤلف هي المصدر الوحيد الذي يشكل نظرته للأشياء . فليس ثمة في « صهاريج اللؤلؤ » تجربة أدبية ، وإنما هناك الماضي الأدبي الذي يستحضر وتقاس عليه كل تجربة جديدة . (٣٠١)

أما أحمد زكي باشا (٣٠٦) (١٨٦٧ - ١٩٣٤ م) ، الملقب بشيخ العروبة فيرسم ملامح باريس على ضوء عالم سحري جذاب هو عالم ألف ليلة وليلة وما فيه من غموض وجاذبية . إن ارتداد أحمد زكي إلى هذا العالم السحري ، ليس نتيجة لانشغاله بالماضي فحسب ، وقد كنت قبل مبارحتي إلى القاهرة بشهر واحد توقفت على قراءة « ألف ليلة وليلة » وقصة « سيف بن ذي يزن » (٣٠٦) ، بل ربما لعدم قدرته على استيعاب كل المعطيات في هذا المكان الجديد ، رغم إعجابه به .

الآلي بين معالم هذه المدينة والذاكرة التراثية ، الأمر الذي جعل معالم الأمكنة الموصوفة تجيب بالقياس إلى معالم الأمكنة التراثية المستحضرة :

« وكأنما كل بهو إيوان ، وكل شاهقة رأس غمدان ، وكأنما كل بستان شعب بوان ، وكل حائط سد ذي القرنين ، وكل طريق واد بين الصدفين ، وكل قنطرة خرازا ، أو قنطرة البردان بهداد ، وكل قصر قصر المشتهي وكل كنيسة كنيسة الرها . . . وقد أقيم على كل حنية صنم جيعوف في الجاهلية ، وفجر في كل رحية عين تجري على صخر كمين الخنساء على صخر » . (٢٩٩) .

إن المبكر لا يستطيع أن يذوق الأبعاد الجمالية لباريس إلا عبر ربطها بتمثيلاتها في التراث العربي الإسلامي . وإذا كان هذا الربط يعكس بالضرورة غنى معرفة المبكر لأبعاد المكان التراثي فإنه أفتقد تجربته الكثير من خصوصيتها التاريخية والإنسانية ووسمها بالسكون والعجز عن استيعاب الواقع الجديد . وفوق ذلك فإن المبكر لم يعرف هذه الأمكنة التراثية ، على شهرتها وأهميتها ، إما لأنه لم يرها ، إيوان كسرى ، قصر غمدان ، شعب بوان ، قنطرة خرازا ، قنطرة البردان كنيسة الرها . ولأن بعضها مثل : سد ذي القرنين ، صنم جيعوف ، لا يعرفها الناس إلا لأنها ذكرت في القرآن . صحيح أن هذه الأمكنة المذكورة ، ذات دلالة لا تخفى في تاريخ الثقافة العربية ، إلا أن أهميتها تاريخية ، لا جمالية وينبثق من الذاكرة لا من المعرفة . ولا يكاد موقف المبكر من غاب بولونيا ، يختلف عن

(٢٩٩) صهاريج اللؤلؤ ص ٣٠٥ - ٣١٠

(٣٠١) المصدر نفسه ، ٣١٧ - ٣١٨

(٣٠١) للمبكر رسالة بعنوان : الفول في العادات بين الأفرنج والعرب . تؤكد هذه النظرة . فيها يحول المبكر أن ما عند الأفرنج من تراث وديور ومع جلد الرقاق التاريخية ، وعاد بالزهر والرياحان في أيام الفرس ، وأقامة الصنائع للشعائر ، والاتحاد عند السلام ، وتصوير الملوك على السكة المنقوشة من الذهب والفضة ، واتخاذ شعار للدولة ، والمناصع ، والاستاذ قبل دخول المحلات وتقديم قائمة الطعام قبل الأكل ، قد مره العرب من قبل ، وهو يحول تلك من طريق الاتيان بواقع تاريخية ، تؤكد عملية الربط التي اقترتها إليها . صهاريج اللؤلؤ ، ص ٢٥٨ - ٢٦٢ .

(٣٠٢) أنور الجندبي ، أحد زكي الملقب بشيخ العروبة ، سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ ، ص ١٨ - ٢٤ ، يوسف اسعد داغر ، مصادر الدراسة الأدبية ٢/ ٢٢٢

(٣٠٣) الدنيا في باريس ، ص ٢٩

العرفان في هذا الزمان . هذه باريس التي مهما بالغت عنها في الوصف والمقال فإني بعيد عن حقيقة الحال بعدا ليس له مثال ، ولا يكاد يخطر على بال ، فليس لي حيثلذ إلا الاكتفاء بأنها فردوس الفردائس ، بل هي هي باريس .» (٣٠٨)

لهذه المدينة - اللجنة التي تتحقق فيها الأحلام عمودان مستمدان من غير واقعها . وهما سر هذا الجمال المطلق فيها وهما المرأة ومدينة النحاس . وهذان العمودان مستمدان من ألف ليلة وليلة . فبعد الانبهار من رؤية باريس يتحدث أحد زكي عن أهمية المرأة وبعد الانبهار من ضخامة المعرض في ساحة الكونكور أو ساحة الائتلاف كما يسميها ، يتحدث عن مدينة النحاس ، والربط بين المرأة والمدينة على هذا النحو يدل على استحضار واع لألف ليلة وليلة . فهذان الموضوعان هناك تحت عنوانين متجاورين « حكاية مدينة النحاس » و « حكاية تتضمن مكر النساء وأن كسبهن عظيم » (٣٠٩) . . وبالتالي لا يصبح جمال باريس مستمدا من صنعائها الموضوعية وإنما من الذاكرة الأدبية للمؤلف . وليس مهما أن يبحث المرء عن التطابق بين الصورتين ، فالمؤلف يعترف بأن هذا الذي يراه في باريس قد رآه في الحلم . ولهذا يكون التوافق بين الحلم والواقع من خلال وحدة الصورة في تأليفها بين الحلم والذاكرة . فقد جاء أحد زكي إلى باريس مسكونا بعوالم ألف ليلة وليلة ولهذا ظل يتعامل مع المكان الجديد بعينين مغمضتين لا ترى إلا ما يتوافق مع جماليات العالم الذي

زار أحد زكي باشا باريس عندما اختاره الخديوي عباس ليمثل مصر في مؤتمر المستشرقين في لندن سنة ١٨٩٢ م ، فذهب إلى هناك وأقام في أوروبا ستة أشهر ، دون مشاهداته خلالها في كتابه « السفر إلى المؤتمر » (٣٠٤) ، ثم زار باريس سنة ١٩٠٠ م مرة أخرى ليشاهد المعرض هناك ، وسجل انطباعاته في كتابه « الدنيا في باريس » (٣٠٥) .

أما رؤية أحد زكي للغرب الأوروبي فقد تشكلت على ضوء الوسط السياسي الذي عمل فيه ، فقد عمل منذ ١٨٨٩ وحتى ١٩٢١ م مترجما ، فسكوتيرا لمجلس الوزراء ثم سر تشرافتي للخديوي عباس ونظرا لقربه منه اختاره لتمثيل مصر في المؤتمر المذكور وهو في سن الخامسة والعشرين تقريبا (٣٠٦) . وقد قاده ذلك إلى الاهتمام بلم شتات المخطوطات العربية ، ونشرها ، وترجمة ما كتبه المستشرقون عن هذا التراث (٣٠٧) ولذا فلم يتم كثيرا مشكلات البناء الاجتماعي للمجتمعات الغربية ، ولا بالأفكار السياسية المنبثقة عنها .

يبدأ أحد زكي حديثه عن باريس بعنوان جانبي هو « الانبهار من رؤية باريس فيقول : « هذه باريس تحفة الدنيا وزهرة العالم ، وزهرة الكون . هذه باريس ، جنة الجنائن ومدينة المذائبات ، وعاصمة العواصم . هذه باريس منبع البهاء والمحاسن ومرتع الظباء الأحاسن . هذه باريس غمائل الفخامة والجلال وشخص الخفة والرقّة والجمال . هذه باريس معدن العلوم ومركز دائرة

(٣٠٤) عنوان الكتاب : السفر إلى المؤتمر (بعض الرسائل التي كتبها) أحد زكي (مترجم مجلس النظار) أثناء سياحته بأوروبا حينما توجه إلى لوندرة للزيارة من الحكومة المصرية في مؤتمر المشرقين الدولي التاسع . الطبعة الأولى بالطبعة الكبرى الأسيرية ببولاق ١٣١١/١٨٩٣ م .

(٣٠٥) الدنيا في باريس ، أو أيامي الثالثة في أوروبا ١٩٠٠ م

(٣٠٦) الجندى ، ص ١٠

(٣٠٧) حول هذه المؤلفات والترجمات ، انظر الجندى ص ١٣ - ١٧

(٣٠٨) السفر إلى المؤتمر ، ص ٥٦ - ٥٧

(٣٠٩) ألف ليلة وليلة ، المجلد الثالث ، القاهرة ، مكتبة وسطية للشهد الحسيني بلا . ت ص ١٤٥ - ١٩٩

فاخرة شاهقة وأشجار زاهرة باسقة ومياه زاهرة دافقة وغرائب وعجائب وتماثيل وأنصاب ومراكب في البحر وركائب البروخلات لا تحصى بأشكال لا تستقصى ودخان يرتفع إلى عتات السماء وتقع يشور في الفضاء وأصوات بكل اللغات وازدحام عام وعجيب وضوضاء كأنه قد نفخ في الصور ويعثر من في القبور ويسق الناس إلى المحشر بل إلى المعرض المنظر هذا هو المنام الذي رأيته في البقعة حينما قصدت المعرض اليوم . فإني بمجرد ما تجاوزت ميدان الائتلاف ( بلاس دولا كوكورد ) ورأيت الأبواب والبروج والأعلام والبنود ودخلت الدور والقصور وشاهدت ما فيها من الغرائب والبدائع ابتهجت النفس وقرت العين وهام الفؤاد في وادي الخيال » (٣١٢)

إن هذا الصوت الأمر ( المنبعث من ذاكرة المؤلف ) (٣١٢) وهذه الذاكرة المولدة للبيئة من خياله هما وسيلة في حقيقة الأمر لنقل الصراع الداخلي الذي يعاني منه المؤلف للدخول في عالم باريس الواقعي المادي . ومن الواضح أن استعانة المؤلف بالبيئة والحوقة تؤكد انغماسه في عالم مدينة النحاس ، وخوفه من جنبا وشياطينها المسجونين في مقام سليمان وتؤكد نزعة السندبادية في الاكتشاف ، باعتبار تلك الأشياء تعويذة تحول دون الوقوع في شرك هذه المدائن .

أما المرأة ، نقطة الارتكاز الثانية ، فتؤكد على نحو أكثر وضوحا ، رغبة المؤلف في خلق التطابق بين الذاكرة والواقع . فتغدو المرأة في « السفر إلى المؤمر » كما

يسكنه : « فكان ذلك سببا في حلم المستيقظ الذي لا يكاد يراه النائم إلا إذا حضر باريس ، فقد صحت فيها الأحلام وأضغاث الأحلام » (٣١٠) . والمعروف أن الحالم في البقعة يجعل من خياله وسيلة لإرضاء رغباته وتحقيق ذاته .

لنقف أولا عند المعرض - مدينة النحاس - يتحدث المؤلف عن المعرض بشكل عام ، مركزا على المعروضات الألمانية ، وهي مقارنة رائدة مبكرة بين الفرنسيين والألمان . (٣١١) ولكن دخول أحمد زكي إلى هذا العالم تم على النحو التالي :

« افتح عينا واغمض الأخرى !

نظرت بعيني جميعا المركز والهمس فلم أر أحدا ، وحيتش لم أعبا بالأمر .

وبقيت مستمرا في طريقي .

- افتح عينا واغمض الأخرى ! وأطع !

في هذه المرة سمعت الصوت واضحا وأحسست بلكرة أمتي فتلفت حولي فلم أجد شيئا فتعوذت بالله وبسملت وحوقلت وسجلت وهيللت وسرت إلى مقصدي من هذه الرحلة .

افتح عينا واغمض الأخرى ! عزيف مربع شديد خرق آذاني مع ما بها من الوقر ، صحبته رعدة جسمانية قوية في جسماني مع ما به من الثبات فداخلي الخوف والاضطراب فראيت وجوب الامتثال واغمضت العينين . إذا بي في مدينة النحاس أو غيرها من مدائن الجان التي وصفها صاحب ألف ليلة وليلة . أسير بين قصور

(٣١٠) الدنيا في باريس ، ص ٣٠

(٣١١) المصدر نفسه ، ٢٢٩ - ٢٠٩

(٣١٢) الدنيا في باريس ص ٢٨٩ - ٢٩

(٣١٣) بما يؤكد أن الصوت جاء من داخل المؤلف ، أن أفنه اليسرى كانت تعاني من الصمم وقد جاء إلى باريس لعلاجها . الدنيا في باريس ، ص ٨٣

حسيرا» (٣١٦) بعد كل ذلك يعلن عن نظريته الأخلاقية الصارمة ، التي تأتي من عالم اليقظة ، بعد أن يذهب سحر الحلم عنه . . فهو :

« من أهل المذهب القائل بعدم إطلاق الحرية للنساء إلى هذه الدرجة التي تجاوزت الاعتدال إلى التطرف في الإفراط ، فإن المرأة بعد كل تعليم وتهذيب أراها ضعيفة ميالة أكثر من الرجل لبداي الشهوات والتفاني في الملاذ فبالواجب أن تكون الحرية لبين كالمالح في الطعام . » (٣١٧)

وهو هنا يعود مع ذلك إلى الجوهر الذي قامت عليه الليالي ، فالمرأة هي سر الجمال وعمور الأحداث ، ولكنها شر يجب التعامل معه بكثير من الحذر .

(٨) باريس : اللجنة التي تحب محاكماتها :

يمكن اعتبار مصطفى عبدالرازق (٣١٨) ، (١٨٨٥ - ١٩٤٧ م) شيخ الجامع الأزهر في الفترة بين (١٩٤٥ - ١٩٤٧ م) ومحمد كرد علي (٣١٩) (١٨٧٦ - ١٩٥٣ م) مثالا حيا علي نجاح أفكار محمد عبده الإصلاحية التنويرية . فقد تحولت هذه الأفكار عند مصطفى إلى رغبة في إصلاح وتطوير التعليم في الأزهر ، ومحاولة بناء نموذج جديد للعالم المسلم الذي يجمع بين العلوم الإسلامية والأوروبية (٣٢٠) ، أما عند محمد علي فقد

هي في كثير من قصص « ألف ليلة وليلة » رمزا للفننة ومصدرا للكيد ، ينبغي التعامل معه بحذر شديد . ولكن نظرة أحمد زكي لهذا الموضوع ، تكشف عن ازدواجية يستمد أصولها ومعالمها من مواقف بعض الأدباء في التراث العربي . وتقوم هذه الازدواجية على الجمع بين الرغبة في المتعة ، والتقييد مع ذلك بالاخلاق ، يقول : « ثم أمضيت الليلة وأنا أجلم أني في غاية بولونيا . وأنه لا تصح مؤاخذي علي وصف ما رأيته إلا بعد أن يؤخذ الكثير من فحول العلماء وأكابر الأتقياء الذين لم يأنفوا ورود هذا الروض الألف » (٣١٩) ولكن نظرة أحمد زكي تكشف رغم هذه الازدواجية عن تعلق بالجمال ، لعل مرده إيمان أحمد زكي بإمكانية الحديث عن المرأة ، باعتبارها كائنات له صفاته الثابتة رغم اختلاف الظروف والبيئات . وهذه النظرة الجمالية جعلته - لولا أنه من المسلمين - يعتقد جازما أن إله الجمال بالغ في اتقان النساء هنا (٣٢٠) ولأنه مسلم موحد ، يمثل الوفد الرسمي المصري ، ولأن رسائله كانت تنشر في الأهرام فلا بد أن يضع حدا لهذا البعد الجمالي فبعد أن تمتع نظره « برؤية الوجه النواضر واللاحظ الفاتر والتغور البواسم . . . حتى انبهرنا واندھشنا وضاعت منا صيغ أفعال التفضيل التي كنا حفظناها مثل هذه الفرصة وقد كل البصر وارتد

(٣١٦) السفر إلى المؤخر ، ص ٦٧ - ٦٨

(٣١٥) المصدر نفسه ، ص ٦٤

(٣١٦) السفر إلى المؤخر ، ص ٦٣

(٣١٧) المصدر نفسه ، ص ٦٥ - ٦٦

(٣١٨) حول حياته انظر للقدمية التفضيلية التي كتبها اخوه علي ، عبدالرازق ، من آثار مصطفى عبدالرازق ، ص ٥ - ٧٧

(٣١٩) حول كرد علي انظر ساسي الشعلان ، محمد كرد علي ، حياته وآثاره ، ص ١٥ - ٣٩ جال الدين الألويسي ، محمد كرد علي ، ص ١٩ - ٩٤ تحقيق جيري ، محاضرات علي محمد كرد علي ، ص ١٩ - ٦٤

(٣٢٠) حول جهود مصطفى في الإصلاح انظر : مصطفى محمد رمضان ، تاريخ الإصلاح في الأزهر في العصر الحديث ، ١٨٧٢ - ١٩٦١ م ص ١١٢ - ١١٤ ، وفلاديمير وجوسيه ، الأزهر ، ترجمة إبراهيم خورشيد ، ميديا محمد بريس ، حسن عثمان ، ص ١١٨ - ١١٩ ، من الجدير بالذكر أن هيئة كبار العلماء عارضت تبين مصطفى شيخنا للأزهر . لأن من يعين في هذا المنصب يجب أن يكون عضوا في هيئة كبار العلماء وإن يكون له باشر بالتدريس في الأزهر أو تولي وظيفة القضاء الشرعي . وقد عينه الملك فاروق شيخا بعد امتداد قانون جديد يقضي بأن يكون التدريس في الجامعة المصرية ( جامعة القاهرة ) مساويا للتدريس في الأزهر . مصطفى دميحاني ، ص ١١١ ، ومقدمة آثار مصطفى ، ص ٥٨

عندما رأى الفرنسيين « أمة الجمال والسرور واللطيف في سورة حماسية رهيبة ، ينسى الإنسان عندها كل شيء إلا شفاء الحزازات القومية وإلا الدفاع عن شرف الوطن » . (٣٢٥)

تخلو هذه الصفحات ، باستثناء الإشارة الى سبب القدوم الى باريس في بدايتها ، وللى الحرب الكونية في نهايتها ، من الإشارة الى فرنسا . فالصفحات مشغولة بمصر وبشخصية الأستاذ الإمام وآرائه ، وخصومه ، ولكنها تخلو من النزعة القومية الهادفة الى بلورة ذات تنمو وتطور (٣٢٦) .

وإذا كانت هذه الصفحات مشغولة بشخصية الأستاذ الاسام ، فمن الطبيعي أن تكون أفكار محمد عبده وتوجهاته الإصلاحية ، وورقته في إنشاء جيل علماء مستترين سببا في الذهاب الى فرنسا . فليس ثمة فرق البتة بين قول حسائب الفزاري في بداية « صفحات من سفر الحياة » ميرا الذهاب الى فرنسا :

« لم فكرت في أن أذهب الى أوروبا ، لفة بأن الغرب خطا بالعالم خطوة كبيرة وأننا أصبحنا عبيلا عليه في نهضتنا فلا غني لنا عما عند القوم من مبدئية وعرفان » . (٣٢٧) وبين رأي الشيخ محمد عبده :

« إن العالم المسلم لا يمكنه أن يجتهد الاسلام من كل وجه يقتضيه حاله إذا كان متقنا للغة من

أصبحت حلما عريضا يهدف الى ربط الشرق العربي بالحضارة الأوروبية ، باعتبار هذا الربط شرطا من شروط نهضته وتقدمه .

ذهب مصطفى عبدالرازق الى فرنسا سنة ١٩٠٩ م ، وهي السنة التي ذهب فيها كرد علي ومحمد حسين هيكل الى هناك . وقد أمضى مصطفى الفترة الواقعة بين ١٩٠٩ وحتى ١٩١١ م في السوربون ، حضر فيها دروس دور كهايم ، ثم انتقل الى جامعة ليون وبقي هناك حتى نهاية سنة ١٩١٤ م يدرس الفلسفة والأدب (٣٢٨) .

تحدث مصطفى عن ذهابه الى فرنسا وإقامته هناك بإيجاز شديد في كتابه « صفحات من سفر الحياة » (٣٢٩) ، ثم تفصيل القول في كتابه الآخر « مذكرات مسافر » . (٣٣٠) أما الكتاب الأول فقد كتب في باريس ونشر في « الجريدة » ، صحيفة أحمد لطفي السيد ، من ٢ أيار ١٩١٤ م حتى ٢٧ آب ١٩١٤ م . وقد نسب الشيخ هذه الصفحات الى شخصية ابتكرها اسمها حسان عامر الفزاري ، ليتحدث بشكل رئيسي عن ذكرياته مع الشيخ محمد عبده ، في الأزهر ، ولينتقد خصومه ، من غير أن يقع تحت طائلة المسؤولية (٣٣١) . وقد توقف الشيخ مصطفى عن كتابة هذه الصفحات ونشرها بسبب نشوب الحرب العالمية الأولى وخصومها

(٣٢١) مذكرات كرد علي ، نقلا عن مقدمة علي عبدالرازق ، ص ٥١

(٣٢٢) من آثار مصطفى ص ٧٩ - ١٢١

(٣٢٣) المصدر نفسه ، ٣٨٧ - ٤٦٠

(٣٢٤) المصدر نفسه ، ١١١ - ١١٣

(٣٢٥) المصدر نفسه ، ١١٩

(٣٢٦) كتابه تجربة مصطفى في العودة للعلافة بباريس مع تجربة محمد حسين هيكل مع التجريب الاجتماعي الذي في النزعة والبطافة والنتيجة . فقد سافر هيكل الى باريس سنة ١٩٠٩ م وعاد الى مصر في منتصف عام ١٩١٢ م . وقد صرنا الجليل كليهما عن الأفكار التي كانا ، فكل مصطفى متشبها بمصر وبالأزهر وبمحمد عبده ، وداي هيكل لا يريد رؤية مناظر الطبيعة في فرنسا وموسمرا انتهى مصر مرسومة في ذاكرته وبخيله . انظر : زبيب ص ١١ ، وقد كانت « الجريدة » ، مكانا لتشرهاتين الصيريتين في سنة ١٩١٤ م . ولذا كان هيكل قد نشر زبيب باسم « مصري للاح » ، كالمنا بذلك حين علم بتعلي اللؤلؤ الأهمي لغين الرواية . فلا مصطفى قد نسبا الى ليصيه رهيبة . بهدف الرغبة في اجتياز مدى قبل الرأي العام للأفكار الجديدة دون الاصطدام المباشر مع كثر الأستكان .

(٣٢٧) صفحات من سفر الحياة ، ص ٨١

اللغات الأوروبية . تمكنه من الاطلاع على ما كتب أهلها في الاسلام وأهله من ملح وذم وغير ذلك من العلوم . (٣٢٨)

ولعله من أجل ذلك يتوقف حسان الغزالي عن استخدامه لضمير الأنا ، ليستخدم ضمير الجماعة (أصبحنا ، غمضنا ، لنا) ، مشيراً بذلك إلى أن قضية ذهابه ، تتجاوز تحقيق الذات على الصعيد الفردي ، إلى الرغبة في تحقيق نهضة جماعية . أما « مذكرات مسافر » التي نشرت في « السياسة » بعد عشر سنوات من توقف مصطفى عن نشر الكتاب الأول ، واستمرت تنشر حتى سنة ١٩٢٦ م ، فتبالغ في درجة اهتمامها بالغرب الأوروبي وتصور باريس مكاناً طاهراً مقدساً . . . يسمي مصطفى باريس « ملكة المدائن » (٣٢٩) ، ويفصح عن تعلق عميق بها ، ولا يستغرب أن يرمي أحد المصريين « على أرضها ويعفر وجهه في تراب الحرية » . (٣٣٠) ويغادرها كما يغادر المسلمون أماكن الحج ، عند انتهاء الشعائر .

« ولما قضينا من باريس كل حاجة ، ومسح بالأركان من هوامسح » (٣٣١) . . وسر هذا التعلق يقوم على كون باريس مدينة الحرية والجمال والفن . فهي « جاع ما استصفاه الدهر من نفائس المذنيات البائدة ، وما تمخض عنه ذوق البشر وعقلهم وعلمهم من آيات الفن والعلم والجمال » (٣٣٢) . من أجل هذا يستعير مصطفى صورة اللجنة القرآنية . ليشبهه باريس بها .

« باريس جنة ، فيها ما تشتهي الأنفس وتلذ الأعين ، فيها للأرواح غذاء وللأبدان غذاء ، وفيها لكل داء في الحياة دواء . فيها كل ما ينزع إلى ابن آدم من جد وهو ، ونشوة وصحو ولذة وطرب وعلم وأدب وحرية في دائرة النظام لا تحدها حدود ، ولا تقيدتها قيود . باريس عاصمة الدنيا . ولأن للأخرة عاصمة لكائنات باريس . وهل غير باريس للحوار والولدان والجنات والنيان والصراط والميزان والفجار والصالحين والملائكة والشياطين » . (٣٣٣) لا يلفت النظر تشبيه مصطفى لباريس بالجنة ، وتصويرها عبر الآيات القرآنية ، فهو تشبيه غمطي في هذا المجال . ولكن اللافت للنظر أن يجعل مصطفى باريس عاصمة للأخرة أيضاً . فهذا التشبيه - الأمانة - لا يكشف عن التعلق والحب فحسب ولكنه يكشف عن نظرة متحررة من رجل أزهرى نال العالمية ، إلى أمر يعتبر من أركان الإيمان في دينه . (٣٣٤) ولا شك أن الصراع الذي نشب بينه وبين أخيه من جهة والأزهر من جهة أخرى ، يمثل الصراع بين المؤسسات الدينية وبين مفكرين مقتنعين بالليبرالية - العلمانية ، فقد عاداه الأزهريون بسبب حبه الشديد لفرنسا ، وقبوله لوسام جوق الشرف من رتبة الصليب الكبير ، (٣٣٥) أما أخوه علي فقد كان كتابه « الاسلام وأصول الحكم » ، الصادر سنة ١٩٢٥ م تجسيدا لهذه النظرة عندما طالب في هذا الكتاب بفصل الدين عن الدولة (٣٣٦) . وتكاد هذه النظرة الليبرالية

(٣٢٨) محمد محمد حسين . الاتهامات الوطنية ، ١/ ٣٤٤

(٣٢٩) مذكرات مسافر ، ص ٣٩٨

(٣٣٠) المصدر نفسه ، ٣٩٨

(٣٣١) المصدر نفسه ، ٤٢٩

(٣٣٢) المصدر نفسه ، ٣٩٩

(٣٣٣) المصدر نفسه ، ٣٩٩ - ٤٠٠

(٣٣٤) في الفصل المسمى « في سبيل أوروبا » ص ٤١٥ - ٤١٧ يقرن مصطفى بين اللعاب إلى باريس واللعاب إلى السبيل ، وهو يقرن دائما في الاسلام بلطف الجلال . يكشف من خلاله أوروبا ، وعاصمتها باريس ، قدوة .

(٣٣٥) نقلا من مذكرات كرد علي . انظر مقدمة علي عبدالرازق ، ص ٥٧  
(٣٣٦) انظر علي سبيل المثال : محمد محمد حسين الاتهامات الوطنية ٢١٨/ ٢ - ٢٤٢

بإصدار مجلة « المقتبس » التي أسسها هناك ، وأكمل إصدارها في دمشق عام ١٩٠٨ م بعد صدور الدستور العثماني . ولا شك أن عنوان المجلة لافت للنظر ، لأنه لا يركز على الإبداع قدر تركيزه على الاقتباس . وهذا التركيز الذي تؤكد موضوعات المجلة ، يؤكد نظرة كرد علي إلى ضرورة الأخذ من حضارة الغرب<sup>(٣٤٣)</sup> ، والانتفاع بالمقتبس من أجل أن يكون الاقتباس مؤدياً إلى الإبداع . ويبدو أن عوامل شتى قد جذبت كرد علي لاقتران هذه المشكلة ، فشعوره بأرثته ، لتحرده من أب كردي ، وأم شركسية<sup>(٣٤٤)</sup> ، وهو الذي يعتبر نفسه ابناً حقيقياً للحضارة الإسلامية وتلميذاً لشيخين من شيوخ النهضة ، محمد عبده في مصر و طاهر المصري في سوريا<sup>(٣٤٥)</sup> ، قد شده بعمق إلى قضية الحضارة . كما أن اتقانه للفرنسية ، قد جعله قادراً على قراءة آدابها ومبدعاتها بلغاتها الأصلية .

تمثل باريس عند كرد علي مركز الحضارة الغربية ، إذ هي لا تعني عنده مدينة محسب ، وإنما تجسد الحضارة الغربية المتكاملة :

« فإن قلنا معاشر الشرقيين ولا سيما سكان الشرق الأقرب إننا نأخذ عن المدينة الغربية فإنما نعني المدينة الفرنسية ، وبعبارة أصح المدينة التي تنبعث أشعتها من

المستعارة مع كثير من مظاهر الحضارة الغربية ، المنتقدة للقيم العربية الإسلامية تسيطر على هذه المذكرات<sup>(٣٤٦)</sup> . فلا ينقل الكتاب إلا مظاهر الإيجابية والصحة في حياة الفرنسيين ، فحياتهم العائلية ، منظمة سعيدة جادة ،<sup>(٣٤٨)</sup> وهم كرماء في بساطة لا يشوبها تكلف<sup>(٣٤٩)</sup> ، وكل ذلك يتم في إطار فكري يبشر بهذه القيم ، ويجعل باريس مكاناً واجب الزيارة لأنه « إن صدق ذوقك في باريس تسقله وإن لحد ذهنك في باريس تشعله »<sup>(٣٥٠)</sup> .

أما زيارة محمد كرد علي لباريس فلم تكن نزوة عابرة ، تستجيب لحماسة الشباب ولكنها كانت بالنسبة له « من أعظم أمانى النفس »<sup>(٣٥١)</sup> . فقد غنى دائماً أن يرتحل إلى أوروبا ليتعرف على طبيعة الحضارة الغربية وليتوفر على « دراسة حضارة الغرب في متبعتها واستطلاع طلع المعاهد التي منها نشأ المخترعون والمكتشفون والفلاسفة المزهون والعلماء العاملون والساسة المستعمرون والقادة الغازون والتجار والصناع والزراع والماليون وهم على التحقيق مادة تلك المدينة وهيبولاه »<sup>(٣٥٢)</sup> . ولعل المتنبع لأعمال كرد علي ونشاطه الثقافي ، يكتشف أن زيارته لباريس ، واقعا وأمنية ، تختصر موقف كرد علي من الحضارة الغربية . فقبل زيارته الأولى لهذه المدينة بدأ علي نشاطه في مصر

(٣٣٧) قارن ذلك بتحليل لهماي جدهان لقاهرة التفریب ، اسس التقدم عند مفكری الاسلام فی العالم العربی الحديث ، ص ٣٢٢ - ٣٢٦ . وانظر مذكرات مسافر ص ٤٣٠

(٣٣٨) مذكرات مسافر ، ص ٤٠٤

(٣٣٩) المصدر نفسه ، ص ٤٠٥

(٣٤٠) المصدر نفسه ، ص ٤٢٩

(٣٤١) هرايب الغرب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ص ٧/١

(٣٤٢) هرايب الغرب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ص ٧/١

(٣٤٣) حول المجلة انظر : شكري لبيد ، محمد كرد علي من خلال المقتبس في : محمد كرد علي ، مؤسس الجمع العلمي العربي . كتاب مهرجان ذكرى مرور مئة عام على ولادة الاستاذ الرئيس الذي اقيم بدمشق خلال اسبوع العلم السادس عشر ، ص ١١٥ - ١٤١ وانظر الدهان ، ص ٢٧ - ٢٩ الألويسي ص ٤٥ - ٥٠ .

(٣٤٤) حول هذا يقول محمد كرد علي في مذكراته : « تأنا على رغم من أمن وكفر من جنس آري لا بابل النزاع ، وليس للفری ولا للفری ما يقول في صي ، نقلنا من الألويسي ، ص ١٦ .

(٣٤٥) حول علاقته بالشيخ ، انظر : عدنان الخطيب ، الشيخ طاهر الجزائري ، والد النهضة العلمية في بلاد الشام واعلام من عرخب مدرسته ص ٢٩ - ٢٨

باريز ومن طريقها وبلغتها وأسلوبها تيسر لنا أن نستطلع طلع سائر مدنات الأرض . » (٣٤٦)

ولا شك أن الانطباع الباهر الذي ولدته باريس في نفسه ، لا يعود إلى صغر سنه ولا إلى براءة التجربة الأولى فحسب ، ولكنه يمثل بالإضافة إلى الاعجاب المطلق بحضارة الغرب ، هروب كرد علي من حكم الأتراك . فقد أغلقت السلطات العثمانية مجلته ، باعتبارها وسيلة من وسائل التغريب ، وهددته بالاعتقال وأرادت القبض عليه ولهذا هرب إلى لبنان وركب البحر من هناك إلى باريس ، ليرى المدينة التي انطلقت منها أفكار التسامح الديني والعدل الاجتماعي « فمن فرنسا نشأت حرية البلجيك ، وحرية اليونان والطلليان وحرية العثمانية » (٣٤٧) .

لا يختلف كرد علي في موقفه من هذه المدينة عن مصطفى عبدالرازق فيارس عنده « ولا مراة جنة أرضية جمع فيها موجدوها - أستغفر الله - مالا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر » (٣٤٨) . ولكنه لا يدخل إلى هذه المدينة - الجنة دخولا عاديا ، فهو بعد أن يتحدث عن ليون يختص فصلا بعنوان « تحية باريز » (٣٤٩) وهذه التحية لون من ألوان التقديس للمدينة ، ولعل بداية فقراتها الموسومة بالعبارة « سلام عليك » التي تكررت اثني عشرة مرة ، تؤكد ذلك ، وتحيلها إلى لون من الإتهال والدعاء ، وكأن كرد علي يمارس طقسا دينيا ، عبر مناجاته الحارة لمعالم هذه المدينة فهو يقول في واحدة من هذه التحيات :

« سلام عليك مرضعة الحكمة ، وربية الإخاء والنعمة ، وروح الانقلابات الاجتماعية والسياسية ، ومحبة المدنية الأصلية في الأقطار الغربية والشرقية ومعلمة العالم كيف يكون الخلاص من الظالمين والضرب على أيدي الرؤساء والأنبياء والمالكين . أنت هذبت طبائع البشر حتى غدوا يشعرون باللطف والذوق وفائدة العلم والعمل . أنت كنت في مقدمة العواصم التي انبعث منها تمجيد العقل بل تأليهه . فقضيت بالتقدم له على كل شيء في الوجود . وبالفيت في إكرام رجال العقول من أبنائك » . (٣٥٠) .

وقد أشار كرد علي إلى الجوانب التي « فتنته » في هذه « الجنة » وقد كان يبدأ كل جانب بتحية « سلام عليك يا عشيقه الابداع والاختراع » . « سلام عليك يا واضعة حقوق الانسان » ، « سلام عليك يا معهد المعارف والصناعات » ، « سلام عليك يا ملقنة الخلق معنى الاخاء والحرية والمساواة » ، « سلام عليك يا متشعبة بأفكار الحكماء » ، « سلام عليك علمت وعملت » ، « سلام عليك سننت للغرب سنة التضامن والتكافل » . « سلام عليك أنت العاصمة التي تركت القصور الفخيمة » ، « سلام عليك خلدت أعمال من خلقوا لك هذه المدينة وأقامت تماثيلهم » ، « سلام عليك يا بلد ديكارت وكونت ورسو وفولتير وبيرو وسيمون ومونتسكيو وهوغو وباسكال ورنان » . السلام عليك باريز أجمل عواصم العالم . (٣٥١)

وقد كان الجزء الأول من « غرائب الغرب » تفصيلا

(٣٤٦) غرائب الغرب ١/١

(٣٤٧) غرائب الغرب ، ١/١٤

(٣٤٨) المصدر نفسه ، ١/٦٢

(٣٤٩) المصدر نفسه ، ١/٥٩-٦٢

(٣٥٠) المصدر نفسه ، ٥٩

(٣٥١) المصدر نفسه ، ٥٩-٦٢



إن حديث كرد علي عن باريس يحمل طابع الدعوة والتبشير بقيم جديدة لهذا يتحدث عن باريس وعينه ترون إلى الشرق العربي تقارن وتوازن وتنتقد وتبحث على اتباع هذا النهج الحضاري الجديد .

وإذا كان كرد علي سيشرع فيما بعد بتخفيف حدة إعجابه وتعديل مشروعه الحضاري لجعله في سنة ١٩٢٥ م قائماً على أساس عدم طرح القديم كله ، ولا الأخذ بالحديث بجملة ، بل أنثر أن يأخذ النافع من كل شيء ويضم شتاته ، فإنه في عام ١٩٣٤ م يؤمن بضرورة أن لا نجد كل ما أتناها من علم الغرب وأن نجحد ما حملته سياسته (٣٥٥) . ليصل إلى التفريق بين الحضارة الغربية في تجلياتها السليمة في بلاد الغرب ، وبين الاستعمار باعتباره إفرازا شريرا لها . وإن كان يرى صعوبة الفصل فيما يتعلق بالقيم نظرا لتداخلها وصدورها عن مركب حضاري يصعب فرز خيوطه « والظاهر أن المدنية وحدها لا تنتجاً ، من أخذ بخيراتها لا بد أن يستهدف لشروها طوعا أو كرها » (٣٥٦) . ولأن فرنسا لم تكن قد استعمرت سوريا ولبنان بعد ، فقد نظر كرد علي إلى مسألة الاستعمار تلك نظرة محايدة ، فاعتبر باريس عاصمة لفرنسا والمستعمرات أيضا : « لست أنت اليوم عاصمة مائة مليون من البشر ، أربعون في أرضك وستون في المستعمرات ، بل أنت بما فيك من المزايا عاصمة معظم الحاققين لأسباب هنالك وصفائك ونعيمك » (٣٥٧) . وهذه النظرة التي تعطي الحق لباريس أن تكون عاصمة للمستعمرات ،

لأبعاد هذه التحية وكان تعامل كرد علي مع الأبعاد المكانية يشبه تعامل الحاج مع الأماكن المقدسة ، حيث تسطر روح الإعجاب والمحبة ، ويخفت صوت النقد والاعتراض والمناقشة ، وتغدو باريس مدينة الكمال والجمال : « اللهم هل خلقت باريس من معدن اللطف والظرف لتكون مثالا من جنة أرضية ، فخصصت أهلها بالاستمتاع بنعمة الجمال حتى لكأنك شطرت شطرين ، شطر وقفته على البارزيات ، وشطر وزعته على سائر نبات الهواء » (٣٥٨)

أمضى كرد علي مدة شهرين من التأمل والتطواف في باريس ، تعرف في أثناء ذلك إلى معالم المدينة فزار مجامعها ، ومدارسها ومتاحفها وحدائقها ودور التمثيل فيها ومكتباتها ومعارضها وكنائسها وقصورها ودور الصحف والطباعة فيها وهو يبني زيارته لكل معلم من هذه المعالم بأمنية واحدة لا تكاد تتغير ، أن يجذو الشرق جذو الغرب فيأخذ عنه غرضه ، فيعد زيارته لكلية من كليات باريس يقول : « فحيا الله يوما تقام لكل قطر من أقطار البلاد العربية كلية مثل هذه تدرس أبناءها علوم البشر بلغتهم وتكون مجتمعا بالوطنية الصحية » (٣٥٩) . وبعد زيارته للكلولينج دي فرائس يتساءل : « وحداثتي النفس ببلادنا الشرقية وقلت هل يكتب لها في المستقبل تأليف مثل هذه المجامع ، فنعمل فرادى ومجتمعين كالغربيين أو نظل كما نحن لا نعمل فرادى ولا مجتمعين ونكتفي بالتفاخر بأجدادنا نجعله عدتنا في شادتنا ومثلنا في نهضتنا ونحن عن اقتصاص آثارهم غافلون » (٣٦٠) .

(٣٥٣) غرائب الغرب ١/ ٦٣

(٣٥٤) المصدر نفسه ١/ ١١٦

(٣٥٥) المصدر نفسه ١/ ١٢٨ ، وقد سبق كرد علي نفسه فأنشأ الجميع العلمي العربي في دمشق سنة ١٩١٩ م .

عبد كرد علي ، القديم والحديث . الطبعة الإحيائية بمصر ١٩٢٥ ، ص ٣ تقلا من ، جدهان ، أسس القدم ، ص ٢٢٣

(٣٥٥) عبد كرد علي ، الإسلام والحضارة العربية ١/ ٣٨٥

(٣٥٦) المصدر نفسه ١/ ٣٨٦

(٣٥٧) عبد كرد علي ، غرائب الغرب ١/ ٦٢

ولا بلورتها على الصعيد الفني ، فقد توفي عن تسع وعشرين سنة . سافر محمد تيمور إلى أوروبا سنة ١٩١١ م وعمره تسع عشرة سنة ، وبقي في باريس ثلاث سنوات ، رجع بعدها إلى مصر ، لتمنعه الحرب العالمية الأولى من العودة . (٣٦١)

لم تكن فكرة الذهاب إلى باريس وليدة تخطيط محمد المباشر ، فقد كان ذهابه إلى أوروبا مجسدا لقناعة والده أحمد تيمور باشا (٣٦٢) ، بضرورة أن يتعلم ابنه الأكبر الطب أو القانون هناك ، ولكن الذهاب كان نتاج رغبة دفينية في أعماق محمد ، سيكتشفها هو فيها بعد ، وسيحزن لأن الحرب منعت من استكمالها وتعميقها ، من أجل أن تنضج شخصيته الفنية وتتلور (٣٦٣) .

ذهب محمد بادي الأمر إلى برلين من أجل دراسة الطب هناك ، فمكث فيها شهرين ضاق فيها ذرعا بموضوع الدراسة وبالمدنية معا ، فاختار الذهاب إلى باريس ليدرس الحقوق ، كما فعل من قبل شوقي وهيكل ، وكما سيفعل توفيق الحكيم فيما بعد ، ولا شك أن قُرب الدراسة القانونية من الدراسات الانسانية

تتناقض بلا شك مع كون باريس العاصمة التي علمت الخلق « عدم التميز في الحقوق والواجبات بين المختلفين في الموالد والديانات » (٣٥٨) . لأن عدم التميز يتناقض مع الاستعمار .

وإذا كان هذا هو موقفه من الاستعمار فلا غرو أن يكون موقفه من الاستشراق أكثر إيجابية . فهم عنده وسطاء يهدقون إلى « تقريب القلوب ورفع غشاوات الجهل والتجاهل » (٣٥٩) . ومن غير شك فإن موقف الاستعمار الفرنسي في سوريا قد قلل من تعاطف كرد علي مع فرنسا بعض الشيء ، ولكنه لم يغير أبدا موقفه الحضاري منها ، فقد ظلت باريس عنده قبله حضارية ، وظل الأخذ منها ومن حضارتها يمثل النبع في المشروع الحضاري ، الذي رأى كرد علي أنه لا بد من تحقيقه للنهوض بالعالم العربي .

#### (٩) باريس : منبع التجديد على الصعيد الفني

لم يتح الموت المبكر لمحمد تيمور (٣٦٠) (١٨٩٢ - ١٩٢١ م) فرصة تعميق تجربته مع حضارة الغرب ،

(٣٥٨) المصدر نفسه ، ٦٠ / ١ .

(٣٥٩) المصدر نفسه ، ١٤ / ٢ . وقد وصف المستشرقون في مذكراته بقوله :

« قد علمونا نساء أجود دوا في تاريخ امتنا ومذنبه أجدادنا كنا نجهلها » ، الألويسي ، ص ٢٢ .

حول موقفه من الاستشراق انظر :

Joseph H. Escovitz, *Orientalist and Orientalism in the Writings of Muhammad Kurd Ali*, *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 15 (1982) pp. 95-106.

(٣٦٠) حول حياة تيمور ، انظر : مقدمة محمود تيمور لأعمال محمد الكاملة التي تقع في ثلاثة أجزاء ، ١ - ٢٧ / ١ ، يحيى حلي ، لجر اللغة المصرية ، ص ٥٢ ، ص ٥٧ ،

جاس غنصر ، محمد تيمور ، ص ١٥ - ٧٠

(٣٦١) محمود تيمور ، المقدمة / ٣٠

(٣٦٢) حول الأسرة التيمورية انظر :

محمود تيمور ، المجاهدات الأدب العربي في المائة سنة الأخيرة ، ص ٨٢ - ٥ .

IJ Kratschkowski, *Über Arabische Handschriften Gebugt. Erinnerungen an Bucher und Menschen*. Leipzig., 1949, pp. 63-73 R. Zielandt, *Das Erzählerische Fruewerk Mahmud Taymur, Beitrag Wu Enem Archiv Der Modernen Arabischen Literature*. BTS. B. 26. Beirut. 1983, pp. 25-37.

(٣٦٣) عبر محمد تيمور في مقالة بعنوان « الحول من الحياة » كتبها في مدينة لوز سنة ١٩١٣ م ، عن ضرورة الصدق مع الذات وعدم الانصياع على تحقيق رغبة الوالدين في دراسة الحقوق والطب واخذت لأيام واسيلة مضونة لكسب الرغيلة . وتأتي في عنام المقالة بضرورة إنشاء حركة ادبية تعطي لصر ملاتها القوية . الحضارية : لأن البلد الذي تبطل فيه الحركة الأدبية يكون كالجسم الذي يعيش بلا قلب يحس ولا يشمر ، الأعمال الكاملة / ١ - ١٧٥ - ١٧٩

أحببت تلك المدينة كثيرا ، وعرفت ما بينها وبين بلادنا الشرقية من الفرق الكبير .<sup>(٣٦٦)</sup>

والحق أن حركة محمد تيمور في باريس ، تمثل بداية معالم حركة الفنان العربي في البيئة الأوروبية في تلك الفترة . فقد كان انغماسه في الفن والأدب والمسرح وسيلة لغاية . بمعنى أن شغل تيمور الشاغل كان السعي إلى إيجاد معالم أدب مصري وطني يجسد ملامح الشخصية المصرية قصصيا وروائيا ومسرحيا . ولكن هذه الحركة لم تكن حرة تماما ، بل ظلت مقيدة بالتخصص الذي يشغل كاهله ، وبشخصية والده التي بقي تيمور يحسب لها أشد الحساب<sup>(٣٦٧)</sup> . وهو بذلك يشكل « المسودة » الأولى لتجربة توفيق الحكيم ، فقد ذهب الحكيم هو الآخر من أجل الحصول على شهادة الدكتوراة في الحقوق ، وانصرف أيضا عن موضوع الدراسة وشغف بالفن . وإذا كان توفيق الحكيم قد مزق كتابا في نظرية الفن ، من أجل أن يتفرغ لروايته « عودة الروح » ، لأنه كان يرى استحالة الجمع بين الأمرين ،<sup>(٣٦٨)</sup> فإن تيمور هو الآخر قد انتصر للمذهب الواقعي الذي سماه « مذهب الحقائق » ، وكانت قصصه إيذانا بنشوء القصة القصيرة الناضجة فنيا ، وبإنشاء « المدرسة الحديثة » التي حاول إرساء ملامح لقصة مصرية ناضجة .<sup>(٣٦٩)</sup>

لا تصور مذكرات محمد تيمور كل تجاربه هناك . فقد كتب تيمور هذه المذكرات بعد خمس سنوات من

وجوده في باريس ، قد جعل حياته هناك معقولة ، وإن ظل تيمور يكثر من اليرم والشكوى لثقل هذا التخصص وجهاته .

جسد تيمور مذكراته على نحو قصصي ، فكتب في سنة ١٩١٩ م ، فصولا بعنوان « مذكراتي في باريس » ، محاولا تصوير مشاعر شاب مصري اسمه حسن ، لم يكن في واقع الأمر غيره هو : « أمسك بكتاب قرأ على صفحته الأولى العنوان « مبادئ القانون المدني » . وما لبث أن ألقي به على الخوان وهو يقول ساخرا : مبادئ القانون المدني ! جاء إلى باريس ليدرس الحقوق وما كان بنفسه ميل لعلوم الشرائع ولكن والده لم يسمح له بمغادرة القاهرة إلا ليلقي بنفسه في أحضان تلك العلوم فسافر وفي قلبه غصة ولكنه وطد النفس على الدأب والعمل جامعا بين علوم الحقوق التي كانت تجشم نفسه مالا تستطيع احتماله وبين علوم الآداب التي يرى فيها مسكة الأمل وقررة العين »<sup>(٣٦٤)</sup> .

لهذا حجب انشغاله بأزمته الذاتية جمال المكان للوهلة الأولى ، فلم يجد تيمور باريس خلاصة في اللقاء الأول وهو الذي كان يعتقد أنها « بلدة أديها من فضة وحجارتها من ذهب »<sup>(٣٦٥)</sup> . ولكن اكتشاف تيمور لجمال باريس كان موازيا لاكتشافه لذاته الفنية . لهذا يقول وكأنه يعترف :

« ولكي لا أكنم الفأري أي بعد أن وقفت على جمال باريس الحقيقي وعرفت كيف تقضي الحياة فيها ،

(٣٦٤) محمد تيمور ، مذكراتي عن باريس ، ١/ ٣٨٥

(٣٦٥) محمد تيمور ، مذكراتي عن باريس ، ١/ ٣٦٦

(٣٦٦) المصدر نفسه ، ١/ ٣٦٦

(٣٦٧) تحدث نكي طليمات عن الصراع بين حب الفن واحترام الأسرة في نفس محمد تيمور حديثا مستقيما ، وبين كيف أثر هذا الصراع على اتجاهات محمد تيمور فيقول : « كان تيمور يعتقد . وهو الواقع - أن والده قد ضحى بالكثير فظهر من مصادره وراحته وراحة قلبه . كان يحس أن أباه أنكر على نفسه إتباعها آراء حريته . ولذلك كان يتمنى أن جانب حبه واحترامه له كوالد حبه واحترام آخر . ولا لغيره ، كان جوابه لكل معجب أو صديق يعارضه أميته بأن يراه زعيما للفرقة بسرعة لذلك هذا الصديق كثيرا مكانه بادئ على استحسانه لم يكن ليقول أكثر من هذه الجملة . ماذا العلى ! أن والدي لا يريد ذلك . الأعمال الكاملة لمحمد تيمور ٢/ ٢٧

(٣٦٨) انظر توفيق الحكيم ، سجن العمر ، ص ١٤٥ - ١٤٨

(٣٦٩) انظر ، مقدمة محمود تيمور ١/ ١٩ ، يحيى حقي ، فجر القصة المصرية ص ٧٥ - ٩٨

رجوعه إلى مصر ، وهذا جعله يعتمد على الذاكرة من جهة ، ويجعل الحزن ، نتيجة إحساس تيمور بعدم القدرة على الرجوع إلى هناك ، يسيطر على روح هذه المذكرات ، ولكنها بأسلوبها القصصي ، تؤكد أثر الفترة الباريسية في نضوجه الفني . (٣٧٠)

تحاول هذه المذكرات أن تندرج في وصف تحقيق تيمور لذاته على الصعيد الفني ، ولا شك أن تحقيق الذات وثوبها عند تيمور قد تم عبر علاقة صراعية بين تيمور والمكان الجديد . ثم بدأت علاقة التضاد هذه تتحول إلى توافق ، ولعل أول ملامح الصراع مع المكان الجديد هو محاولة تجاوز أبعاده الخارجية والحرب عبر أحلام اليقظة إلى المكان الأليف - البيت . وتذكرت سريري الذي لا يجلو النوم لعيني في غيره وتذكرت دارنا التي فيها نشأت وشارعنا الذي كنت ألعب فيه مع الأطفال وأنا طفل صغير . . . ثم أطلقت زفرة من بين الجوانح وأرسلت دفعة خلت على الحد ما في القلب من هم وألم . (٣٧١) ولكن الرجوع إلى لحظة اليقظة يتم عبر معرفة الذات للأجودى من أحلام اليقظة ، لأن جالية تلك الأحلام مستمدة من الطبيعة السكونية لتلك الذكريات . ولهذا يرفض تيمور الانغماس في تلك اللحظات دفعة واحدة : « علام هذا الضعف ، لقد جئت إلى باريس لأتعلم ، ففي هذا البلد تثبت أقدامى » (٣٧٢) . بعد هذا ترتبط باريس بأمور ثلاثة شكلت أبعد شخصيته ، وألفت بتداخل أبعاد ظلها على

المكان وهذه الأمور هي : الفن والمرأة ودراسة الحقوق . ومن غير شك فإن تفاعل هذه الأمور قد رسم صورة باريس ، وحدد التسج الذي سيشكله تيمور في القاهرة . فقد بدا تيمور سعيدا وهو يتعمق في الآداب الأوروبية ، منسجبا مع الحياة في فرنسا بأبعادها الاجتماعية المختلفة . ولكن رسوبه مرتين في امتحان السنة الأولى جعله يشعر بالألم ، ويزداد في الوقت نفسه تعمقا في الآداب ، باعتبارها ، « مسكنة الأمل وقوة العين » (٣٧٣) . ولكن حب تيمور للآداب والفن لم يأت تعويضا نتيجة لفشله في دراسة الحقوق ، فالحق أن ذكريات تيمور وما كتبه في مصر إبداعا ونقدا تكشف عن معرفة تيمور العميقة بتيارات الأدب الفرنسي الروائية والمسرحية فلم يتوقف تيمور عند الأساء الأدبية اللامعة التي لا تحتاج معرفتها إلى تعمق ومتابعة ، بل تحدث عن أدباء فرنسيين معاصرين له . ويمكن أن تأخذ خاطرتيه المسماة « حول المرأة » مثلا على ذلك . فقد هدف تيمور أولا إلى إبراز الجدية والحرية عند الفرنسيين ، ونقيض ذلك عند المصريين . ولكن تفصيلات النقاش تبين مقدار تأثير باريس على تفكير تيمور . ويمكن أن نبدأ أولا بالعنوان ، فهو مقتبس من محاضرة آرثر شوبنهاور « Über die Weiber » (٣٧٤) التي تعني « حول المرأة » وقد ذكر تيمور أن شوبنهاور كان موضوع إعجاب الرجال ومهجوم النساء . ثم إن بقية التفصيلات تؤكد علاقة تيمور بالحركة الأدبية الفرنسية المعاصرة . فتمه حوار

(٣٧٠) تقع المذكرات في ثمان وثلاثين صفحة كتبت في سنة ١٩١٩م باستثناء الرسالة التي بحث بها محمد إلى أخيه محمود من باريس ، فقد كتبت سنة ١٩١٢م .

انظر : ليلة في الأيون ، صورة خطاب أرسلته لأخي الصغير من ٣٧١ - ٣٧٥

(٣٧١) مذكرات باريس ، ٣٧٧ حول البيت وجمالياته انظر : بلاندر ، جماليات المكان ، ص ٧٤ ومابعدها .

(٣٧٢) المصدر نفسه ٣٧٧

(٣٧٣) مذكرات باريس ، ٣٨٥ / ١

(٣٧٤)

العادات ، الذي يتجسد في تركيزها على « جمال الروح »<sup>(٣٨١)</sup> وعلى ضرورة الاحتفاظ بمسافة بين المحبين ، لكي يظل الحب مستمرا ، وهو ما يجسده توفيق الحكيم ، يؤكد إخلاص تيمور لفنه عبر بحثه عن المرأة - الملهمة التي لا تال :

« فالزهرة الجميلة التي تراها في البستان تظل بائنة تحطف الأبصار إذا لم تمسها يد الإنسان بسوء ، أما إذا قطعتها تلك اليد فإنها تذبل وتموت بعد أن يتلاشى جمالها وذلك شأن المرأة فإنها تعيش جميلة لعفتها وطهارتها فإذا دنس الرجل طهارتها مات جمالها »<sup>(٣٨٢)</sup>

ولعل ختام هذه الذكريات ، بشراء كتاب مترجم للمعري ليهديه لمارجريت وذهابه معها بعد نقاش طويل إلى دار التمثيل ، يؤكد تعامله مع المرأة باعتبارها ملها فنيا . فإن المعري المعروف بزهده وآرائه التشككية في النساء لا يصلح هدية تمهد لقيام علاقة حب ، كما أن الذهاب لدار التمثيل يجسد رؤية تيمور للحب ، باعتبارها وسيلة من وسائل الإلهام الفني .

لهذا كله كانت السنوات التسع التي عاشها تيمور في القاهرة ، بعد الرجوع ، عملا إبداعيا متواصلا في القصة والشعر والمسرح والنقد الأدبي ، بغية التجديد ، وتحديد ملامح الشخصية القومية .

يدور بين رجل وامرأة حول روايات كل من Pierre Loti (١٨٥٠ - ١٩٢٣ م) و Paul Bourget (١٨٥٢ - ١٩٣٥ م)<sup>(٣٧٥)</sup> . وإذا كانت المناقشة لا تذكر أعمالا روائية محددة لها بالاسم ، فلأنها تشير إلى خصائص الإنتاج الأدبي لكل منها ، وتحدث حديث من يمتلك الخلفية الأدبية الواعية إلى حادثة مهمة في رواية لوتي الشهيرة Aziyade التي ظهرت سنة ١٨٧٩ م<sup>(٣٧٦)</sup> . وتتعرض المناقشة إلى أهم ميزات روايات Bourget وهي تركيزها على التحليل النفسي<sup>(٣٧٧)</sup> . لهذا أسرف تيمور في التعرف على الأمكنة التي تنمي ذاته ، كالمسرح ، والمتاحف مثل مسرح دار الادبون . التي وصفها بأنها « قرة العين ومسكنة النفس »<sup>(٣٧٨)</sup> ، ومثل معارض الكتب التي كان يرى في زيارتها لذة « لا تعادلها لذة غير لذة اهتمامه بشأن التمثيل في باريس »<sup>(٣٧٩)</sup> . وابتعد عن الأمكنة التي كان الذهاب إليها مقترنا بالواجب مثل الكلية حيث كان يجلس « فتمر الساعة بعد الساعة والأساتذة في واد وهو في واد آخر ، فلم يسمع شيئا ولم بأسف على ذلك »<sup>(٣٨٠)</sup>

وإذا كانت هذه المذكرات تنتهي عند بداية العلاقة بينه وبين مارجريت ، السيدة المثقفة ، المثالية ، الحزينة . فإن توقف تيمور عند هذه اللحظة ذو دلالة مهمة . فإن تميز هذه السيدة ، واختلافها عن النساء

Germaine Mason, *Aconcise Survy of French Literature*, pp. 235-232.

(٣٧٦) تتحدث الرواية عن قصة حب تنهيه نهاية مأساوية بين شابطة بحرية إيطالي وسيدة تركية . وقد كتبت الرواية تحت ولاء الحب المقيم والشك في المعطيات البديعية ، ولذا تضمن الرواية انتقادا للدين ، ورأى أن السعادة مستحيلة التحقق وأن البديل الممكن يقع في اللذات الحسية .

(٣٧٧) تشير المناقشة إشارة عامة إلى روايات Bourget ويمكن التعرف هنا عند أشهر روايات Le Disciple للتلميذ . التي ظهرت سنة ١٨٨٩ م التي اعتبرنا أنها مثقلة للواقعية النفسية في الوقت نفسه احتجاجا علميا على الروحية ، التي تقلل عنها المؤلف ، ليصبح منتقيا . . انظر :

Kindler Literatur Lexikon, 2, pp. 1311-1312, pp. 1027-1028, 4, pp. 2701-2702

(٣٧٨) مذكرات باريس ، ص ٣٧٣

(٣٧٩) المصدر نفسه ، ص ٣٩٤

(٣٨٠) المصدر نفسه ، ص ٣٩٣

(٣٨١) مذكرات باريس ، ص ٣٩٨

(٣٨٢) المصدر نفسه ، ص ٣٩٩ .

## المراجع العربية والمترجمة

- أدونيس- (علي أحمد سعيد) شوقي شاعر البيان الأول . فصول ٣ (١٩٨٢م) ، ص ١٨ - ٢١ .
- أمين ، أحمد : زعماء الإصلاح في العصر الحديث ، بيروت ، دار الكتاب العربي . بلا . ت .
- باشلاز ، غاستون : جاليات الكنان . ترجمة غالب حلسا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ط ٢ . بيروت ١٩٨٤م .
- بدير ، محمد الحسن ط : تطور الرواية العربية في مصر (١٨٧٠ - ١٩٢٨م) ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨م .
- البكري ، محمد توفيق : صهاريج اللؤلؤ ، مطبعة الهلال . القاهرة ، ١٩٠٦م .
- تيمور ، محمد : مؤلفات محمد تيمور ٣ . ح الهبة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، ١٩٧٣م .
- الجبوري ، عبد الرحمن : حجاب الآثار في التراجم والأخبار ٣ . ح . دار الفارس ، بيروت . بلا . ت .
- جدعان ، فهمي : أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط ٢ . بيروت ١٩٨١م .
- الجشتي أنور : أحمد زكي باشا . الملقب بشيخ العروبة ، حياته ، آثاره ، تأثيره . سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ . القاهرة . بلا . ت .
- حسن ، محمد عبد الغني : أحمد فارس الشدياق . سلسلة اعلام العرب (٥٠) القاهرة . بلا . ت .
- حسين ، محمد محمد : الانتماءات الوطنية في الأدب العربي المعاصر ٢ . ح مؤسسة الرسالة ط ٤ . بيروت ١٩٨٤م .
- حقي ، يحيى : قصير القصة المصرية عن ست دراسات أخرى عن نفس المرحلة . الهبة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . ١٩٧٥م .
- الحكيم ، توفيق : صحن العمر ، المطبعة التوضيحية ، القاهرة . بلا . ت .
- حامد ، إبراهيم : مسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ص ١٦٧ - ١٧٦ .
- حوراني ، البرت : الفكر العربي في عصر النهضة . ترجمة كريم عزقول . دار النهار ، بيروت . ١٩٦١م .
- خضر ، جاسس : محمد تيمور حياته وأثره ، الدار المصرية للتأليف والترجمة . القاهرة . بلا . ت .
- الحبيب ، حسام : رومي الخلاقي ورائد الأدب العربي المغارن . دار الكرمل ، عمان . ١٩٨٥م .
- خلف الله ، محمد أحمد : أحمد فارس الشدياق . معهد الدراسات العربية المالية . القاهرة . ١٩٥٥م .
- داهر ، يوسف : مصادر الدراسة الأدبية ٣ . ج . الجامعة اللبنانية بيروت ، ١٩٧٢م .
- الدباع ، عاشق : الحركة الأدبية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، بيروت . دار الفكر ، ١٩٧٢م .
- الدسوقي ، عمر : في الأدب الحديث ٢٠ . ح . دار الفكر ط ٨ بيروت ١٩٧٣م .
- الدسوقي ، عمر : نشأة النثر الحديث وتطوره ، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٦م .
- الدويري ، عبدالمعز : التكوين التاريخي للأدب العربية . دراسة في الهوية والوعي ، مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . ١٩٨٤م .
- الرامي ، علي : دراسات في الرواية المصرية . المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ١٩٦٤م .
- رامبتن ، يوسف : أسرة المولحي وأثرها في الأدب العربي الحديث القاهرة ، ١٩٨٠م .
- رضوان ، فحي : مصطفى كامل ، سلسلة اقرأ رقم ٢٩ القاهرة ١٩٧٤م .
- رمضان ، مصطفى محمد : تاريخ الإصلاح في الأزهر في العصر الحديث ١٨٧٢ - ١٩٦١م القاهرة . ١٩٨٨م .
- زكي باشا ، أحمد : الدنيا في باريس أو إيلى الثالثة في أوروبا ١٩٠٠م .
- زكي باشا ، أحمد : السفر إلى المشرق . وهي الرسالة التي كتبها أحمد زكي مترجم مجلس النظار أثناء سياحته حينما توجه إلى لوندرا للكتابة عن الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولي التاسع .
- الطبعة الأخرية . ط ١ . يولاي ١٣١١هـ / ١٨٩٩م .
- زبدان ، جرجي : تاريخ آداب اللغة العربية . مراجعة وتعليق شوقي شيف ، ج ٤ . دار الهلال . القاهرة . بلا . ت .
- الشدياق ، أحمد فارس : الساق على الساق فيها هو القاري . مكتبة دار الحياة . بيروت . ١٩٦٦م .
- الشدياق أحمد فارس : كتف المخيا عن فنون أدوية . مطبعة الجوارب الأستاذة ١٢٩٩هـ / ١٨٨١م .
- شرايبي ، هشام : للفقهاء العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ - ١٩١٤م . دار النهار ، بيروت . ١٩٧٨م .
- الشرح ، علي أحمد : فرانيس فتح الله مراض . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ١٩٧٦م .
- شكري ، محمد فؤاد : الحلقة الفرنسية وخرج القرنين من مصر . دار الفكر العربي . القاهرة . بلا . ت .
- شفيق ، هرفان : العودة إلى شوقي أو بعد حسين عاما ، الألفية للنشر والتوزيع . بيروت ، ١٩٨٦م .
- شوقي ، أحمد : الشذرات ، الجزء الأول في السياسة والتاريخ والاجتماع المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة . بلا . ت .
- الشيال ، جمال الدين : تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي . دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٥١م .
- الصلح ، عماد الدين : أحمد فارس الشدياق آثاره وعصره ، دار النهار ، بيروت . ١٩٨١م .

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

- الطيطاي، وفاقه: رابع: الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطيطاي ج ٢ كتاب تحليل الإبريز في تلخيص باريس أو الديوان النثري بياون باريس. دراسة وتحقيق محمد عمارة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٧٣م.
- العازوري، نجيب: بيققة الأمة العربية. تعريب أحمد أبو ملح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. بلا. ت.
- عبد الرزاق، علي: من آثار مصطفى عبد الرزاق، صفحات من سفر الحياة، مذكرات مسافر، مذكرات مقيم وأثار أخرى في الأدب والاصلاح. دار المعارف القاهرة، ١٩٧٧م.
- عبد الرحمن، عاتقة (بنت الشاطيء): الأبعاج البياني للقرآن ومسائل ابن الأثير، دار المعارف. القاهرة، ١٩٧١م.
- عبود، مازون: صغر لبنان، بحث في البنية الأدبية ورجلها أحمد فارس الشدياق، دار المكتشف، بيروت، ١٩٥١م.
- العقاد، عباس محمود: شعراء مصر وبناتهم في الجليل الماضي. كتاب الهلال، العدد ٢٥٢، القاهرة، ١٩٧٢م.
- علي، محمد كرد: غرائب الغرب ج١ مطبعة المكتسب، دمشق ١٩١١م.
- علي، محمد كرد: الاسلام والحضارة العربية، بنة التأليف والترجمة والنشر. القاهرة ١٩٦٨م.
- عوض، لويس: تاريخ الفكر المصري الحديث. الفكر السياسي والاجتماعي، ٢. ج. كتاب الهلال العدد ٢١٥، ٢١٧ القاهرة ١٩٦٩م.
- حيد، شكري: اللغة المصرية في مصر، دراسة في تأصيل فن أدبي. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة ١٩٦٨م.
- غايي، ادوارد: المدينة في شعر زماننا في: الانسان والمدينة في العالم المعاصر ١٣٠ مثاق في هذه المواضيع لحاضرين ومفكرين فرنسيين. تعريب كمال غوري. دمشق ١٩٧٤م.
- فهمي، ماهر حسن: محمد توفيق الكري. سلسلة اعلام العرب. العدد ٦٤ القاهرة ١٩٦٧م.
- كريمة، سامح: معارك طه حسين الأدبية والفكرية. دار القلم بيروت ١٩٧٢م.
- مبارك، علي: الأعمال الكاملة لعلي مبارك، ٢. ج. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت، ١٩٧٩م.
- المنشي، ديوان أبي الطيب المنشي ٤. ج. وضعه عبد الرحمن البرقوقي دار الكتاب العربي. بيروت. بلا. ت.
- المراض، فرانسيس: رحلة باريس، المطبعة الشرقية عند حنا التجار بيروت. ١٨٢٧م.
- المراض، فرانسيس: مشهد الأحوال. المطبعة الكلية بيققة لاجابات ابراهيم صادر داياليا سلى. بيروت ١٨٨٣م.
- منصور، مناف: مدخل الى الأدب القارن. سيد عقل ويول قافري. مركز التوثيق والبحوث. بيروت. ١٩٨٠م.
- الوليحي، محمد: حديث حسي بن هشام أو فترة من الزمن. الدار القومية للطباعة والنشر. القاهرة ١٩٦٤م.
- التجار، فوزي: علي مبارك أبو التنظيم. اعلام العرب العدد ٢٧٦. القاهرة. بلا. ت.
- نجيم، محمد يوسف: لتاريخية في الأدب العربي الحديث. ١٨١٧-١٩١٤ دار الثقافة. بيروت، ١٩٦٧م.
- نجيم، محمد يوسف: النقد والمفرد والمذاهب الأدبية في الأدب العربي الحديث مقدمة ودليل. دار صادر. بيروت ١٩٨٥م.
- هيكل، محمد حسين: زيب، مناظر وأخلاق ريفية. مكتبة البهجة المصرية القاهرة ١٩٦٧م.
- هيكل، محمد حسين: مذكرات في السياسة المصرية، الجزء الأول من ١٩١٢-١٩٣٧. القاهرة، مكتبة البهجة المصرية. ١٩٥١م.
- وادي، طه: أحمد شوقي والأدب العربي الحديث، كتاب روز اليوسف، القاهرة ١٩٧٣م.
- يارد، نازك ساي: الرحالون العرب وحضارة الغرب في البهجة العربية الحديثة. الصراع الفكري والحضاري.
- ياغي، هشام: حركة النقد الأدبي في المصطن. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة ١٩٧٣م.

## المراجع الأجنبية

- Cham, Eric: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris, 1905-1925 in: Modernism, 1890-1930. Ed. Malcolm Bradburg and James McFarlane. Penguin Books 1978.
- Engelstein Rolf: Die Literarische Gesellschaft. In: Erforschung der Deutschen Aufklärung. Ed. Peter Putz. Regensburg 1980.
- Escovitz, Joseph H: Orientalism and Orientalism in the writings of Muhammad Kurd 'ali. International Journal of Middle East Studies 15 (1983) pp. 95-106.
- Frenzel, Elisabeth: Vom Inhalt der Literatur. Stoff - Motive - Thema, Herder — Freiburg. 1980.
- Friedrich Hugo: Die Struktur der Modernen Lyrik Von der Mitte des Neunzehnten bis Zur Mitte des zweigigsten Jahrhunderts. Rowohlt. Hamburg. 1965.
- Galsner, Hermann: Wege der Deutschen Literatur. Eine Geschichtliche Darstellung. Ullstein Buch. 1975.
- Juttner Siegfried: Paris-Bilder des 18. Jahrhunderts. Eine Skiwwe in: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Ed. E. Brinkmann and W. Haug. Stuttgart. 1961.
- Lewis, Bernard: Die Welt der Unglaublichen. Wie der Islam Europa Entdeckte. Transkte. Transl. Bernd. Rullhoter, Frankfurt - Berlin. 1983.

- Mason German: A Concise Survey of French Literature, Patson — Newjersey. 1964.
- Moreh S.: Modern Arabic Poetry. The Development of Its Forms and Themes under the Influence of Western Literature. Leiden. 1976.
- Moreh S.: Town and Country in Modern Arabic Poetry from Shawql to Al-Sayyab. Asian and African Studies 8 (1984) pp. 161-185
- Samra, Mahmud: Christian Missions and Western Ideas in Syrian Muslim Writers (1869-1918) London Ph.D. 1958.
- Spagnolo, John: France and ottoman Lebanon 1861-1914. S. Antony's College Oxford. 1977.
- Versluys, Kristiaan: Three City Poets: Rilke Baudelaire and Verhaeren in: Revue de Litterature Comparee. 3 (1980), pp. 283-307.
- Wielandt, Rotraud: Das Bild der Europaer in der Modernen arabischen Erzhal — under Theterlitteraur, Beirut 1980.
- Wielandt Rotraud: Das Erzahlerische Fruhwerk Mahmud Taymurs, Beitrag zu Einem Archiv der Modernen Arabischen Literatur. Beirut. 1983.





## دائرة الحوار اللغة العربية والحاسوب\*

كتب السيد الدكتور قاسم السارة تعليقا مطولا أشار فيه إلى الرأي الذي عرضه د. نبيل علي بشكل قاطع حول التشكيل النحوي « حركات المباني والمعاني » في اللغة العربية . إذ يقول : « لقد نشأت الكتابة العربية أصلا دون تشكيل » ... « أصبح عدم التشكيل أحد الخصائص المتأصلة في كيان اللغة العربية » ... واعتقد أن رأيا كهذا تكوّن لدى الباحث تحت تأثيرات الصعوبات التي واجهها الباحثون في علوم الحاسوب عند تعاملهم مع اللغة العربية ولا سيما الأجيال الأولى والبدائية من الحواسيب .

\* نُشر هذا المقال في العدد الثالث من المجلد الثامن عشر ( أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ١٩٨٧ )

## أهمية التشكيل :

من المقبول أن اللغة نظام من العلامات الصوتية ، وأن الكتابة هي محاولة لنقل تلك العلامات الصوتية إلى رموز مرئية تتيح للقارئ أو المشاهد إمكانية إعادة تذكر العلامات الصوتية الأساسية . . . فالكتابة ما هي إلا وسيلة لنقل اللغة من الصفة الصوتية المسموعة ذات البعد الزمني والفراعي إلى صورة مرئية ذات بعد مكاني مسطح فحسب . . . وفي معظم اللغات العالمية نجد أن النص المكتوب لا يستطيع أن يرقى إلى مستوى مقبول في نقل النص المسموع ويبقى البون شامعاً بين لغة من يتعلم اللغة سماعاً وبين من يتعلمها قراءة . . .

ولعل من أهم ما تفرده اللغة العربية عن غيرها ، هو ما يؤنسه التشكيل « حركات المباني وحركات الإعراب » من تقارب في الشقة بين النص المنطوق المسموع وبين النص المكتوب المقروء . . . فالتشكيل هو الذي يجعل البصر « يسمع » الكلام على هيئة أقرب ما تكون لما يريده الكاتب ، أو لما ينطقه في الواقع . . . وفي غياب التشكيل ، يضطر القارئ إلى استعمال

طاقاته الذهنية كاملة ، ولفترة أطول في محاولة للوصول إلى المعنى المناسب للسياق . . . . فالتشكيل يلعب في اللغة العربية دور القرينة اللفظية التي تسهل على القارئ تفهّم الكلام ودون الاستعانة بالقرائن الأخرى ( اللفظية أو المعنوية ) ويحد أدنى من العلاقات السياقية الأخرى . . . وفي كثير من الأحيان يستحيل على القارئ العثور على المعنى المطلوب من الكلمة دون تشكيل . . . . ضمن الجدول الصفي للمادة الواحدة ، يلعب التشكيل دوراً هاماً في تحديد الصيغة الصرفية المطلوبة في النص .

أما عن جذور المشكلة ، فالحديث يطول وسنحاول اختصاره ما أمكن .

## في البدء كان السماع :

لم تكن الكتابة في عصور الجاهلية الأولى مهنة أو مهارة يدوية ، أو وسيلة لتسجيل المعارف ، ولعل ذلك ناتج عن خضوع الذوق العربي لأسر الإيقاع السماعي للغة المنطوقة واعتمادهم على تذوق الإنشاد ، وتصوير الواقع الذي يعيشونه صوتياً ، فنمت لديهم الذاكرة اللغوية المنشدة ، وقوي سلطانها حتى أصبحت السلطان الوحيد المسيطر على ساحة الأدب والفن ، ثم اتسعت رقعة الدولة العربية الإسلامية ، وانضوى تحت ولايتها الكثير من الأعاجم وبدأ اللحن يقلق العلماء وأولي الأمر ، وكان لا بد من ترك الولاء لسلطان الذاكرة والبحث عن سبيل يكفل حفظ كل ما هو جدير بالحفظ . . . وبطريقة تكفل إعادته إلى ذهن القارئ كأنه يسمع النص . . . فظهر « الاعجام » و « التشكيل » .

وجعل القول : إن الحركات في اللغة العربية سواء في بنية الكلمة ( حركات المباني ) أم في نهايتها ( حركات الإعراب ) هو نظام عرف في اللغة العربية منذ أقدم عصورها ، فقد ظهر في الشعر الجاهلي ، وفي الألوان النثرية والأدبية الأخرى من أمثال وأقوال مأثورة . أما عن وسيلة نقل الحركات من الصفة الصوتية إلى الرموز الكتابية فلا شك أنه حدث في وقت متأخر قليلاً ، في نهاية النصف الأول من القرن الأول الهجري ، وتأخر ظهور رسم الهزرة بشكلها الحالي قليلاً عن ذلك الوقت إلى بداية القرن الثاني للهجرة .

### الحركات بين القدماء والمعاصرين :

إضافية ، لا تتناسب مع قيمة الدلالة الصوتية التي تحملها . . . ويحمل بعضهم القدماء وزر إهمالهم تخصيص الحركات برموز مستقلة كالحروف ويرى أنه كان عليهم أن يجعلوها مساوية في الكتابة للحروف الأخرى بحيث يصبح عدد الحروف اثنين وثلاثين ( بعد إضافة الهزمة والحركات الثلاث ) ، إذ أن لكل منها قيمة صوتية حقيقية تشغل حيزا من الزمان الذي يلي الحرف الذي « تزيده » الحركة ويسبق ذلك الحيز ما يشغله الحرف التالي . . . واستنادا على هذه الملاحظة البسيطة ستقدم ما نراه جديرا بالبحث في مشكلة تعامل اللغة العربية بتشكيلها الكامل مع الحاسوب .

#### أين تكمن المشكلة :

بشيء من التبسيط يمكن أن نزع أن الصعوبات التي يواجهها الباحثون في حقل تطويع الحاسوب للغة العربية تشبه تلك التي واجهها أسلافهم في بداية عصر الطباعة . . . ومن المفيد هنا أن نتذكر أن تلك الصعوبات قد أثرت على بعض المجمعين ، فضلا عن غيرهم تأثيرا كبيرا أفقدهم اتزانهم ، فتحلوا عن شعورهم بالانتشاء القومي ونادوا باستعمال الحروف اللاتينية ، ونادى آخرون بالاستغناء عن حركات الإعراب والوقوف على آخر الكلمات بالسكون ، بل إن ما يؤسف له حقا أن الجدل حول مثل هذه المسلمات شغل رجال مجمع القاهرة عن أعمالهم ثلاث سنين كوامل لينتهوا برفض الدعوة وليعودوا إلى ممارسة أعمالهم النافعة ، بينما قدم الكثير من الفيورين على اللغة العربية الشريفة حلولاً ناجعة للتغلب على هذه الصعوبات . . . ومن أبرز تلك الحلول ما سنذكره الآن ، وما نتعتقد أن في تطويره حلا لمشكلة العربية والحاسوب ، وهو ما نشره الأستاذ البشير بن سلامة عام ١٩٧١ في كتابه « اللغة

ويكاد يتفق المتقدمون من النحاة على أن الحركة بعض الحرف ، فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء ، والضممة بعض الواو . وأطلق ابن جني على الفتحة لقب الألف الصغيرة ، وعلى الكسرة لقب الياء الصغيرة ، وعلى الضمة الواو الصغيرة وأشار إلى أنه إذا مطلت الحركات تنشأ حرفا من جنسها ، وذهب بعضهم إلى أن الحروف ( الألف والواو والياء ) توابع للحركة ومتشعبة عنها . . . . وأنها ( الحروف ) تتبع الحركات التي قبلها ، فقد نرى الفتحة تُقْلِبُ الواو أو الياء المتحركتين بعدها ألفاً كما نرى الكسرة تقلب الواو أو الألف بعدها ياءً ، والضممة تقلب الألف بعدها واوا وفي كلام العرب شواهد كثيرة على جريان الحركة مجرى الحرف ، وجريان الحرف مجرى الحركة . فقد ينوب الحرف عن الحركة وقد تنوب الحركة عن الحرف .

ويتجوز ذلك كله ما يراه الإمام السيوطي ومعاصروه من أن الحركات وأحرف العلة شيء واحد ، وفي ذلك اقتراب لعلم الصوتيات الحديث . . . إذن فهناك إجماع على أهمية الحركات في اللغة العربية . . أما في الكتابة ، فهناك بعض الالتباس في إبراز هذه الحركات بصورة تتناسب مع أهميتها . . . وهنا جوهر المشكلة .

إذ تقرر الدراسات الصوتية الحديثة استقلال كل من الحرف « الصامت » وحركته ، بحيث يمكن أداء أحدهما مستقلا عن الآخر على نحو من التجريد الكامل وعلى ذلك فلا بد من احترام وجود الحركة في أي نظام للكتابة يراد به تصوير الحقيقة العلمية كما هي ، وهكذا رأى كثير من الباحثين المعاصرين أن من أهم وأبرز عيوب الكتابة العربية بوضعها الراهن أن الحركات تعتبر فيها « رموزا

وشغلها مساحات إضافية . أي إعاقة أو تأخير في عمل  
الحواسب . . .

#### خاتمة :

نعيش اليوم في عصر تنجيه فيه المسائل الشائكة تقنيا  
نحو الحل . فكما أننا لا نجد اليوم في حياتنا صعوبة  
طباعية تذكر ، فإنني على يقين أننا لن نجد في المستقبل  
القريب صعوبة في تعامل اللغة العربية من الحواسيب .  
وكل ما نحتاجه هو الجهود الصادقة التي تهدف للإصلاح  
والتنسيق والتيسير والتسهيل ، والطريق إلى ذلك  
واضح ، فعل كل من يريد أن يساهم فيه أن يتعرف على  
النحو العربي في مظانه القديمة ، وأن يلم بمنهج النحاة  
المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على النحو الجديد  
والذي يتفق على المعطيات العلمية الجديدة .

( وقد أورد المعلق في ختام ملاحظاته ثبنا بالعديد من  
المراجع في علوم اللغة ) .

العربية ومشاكل الكتابة » وأطلق عليه اصطلاح  
« الكتابة النموذجية » تمييزا له عن « الكتابة الناقصة »  
التي تهمل إظهار الحركات ، ويعتمد أسلوب الطباعة  
« بالكتابة النموذجية » على إظهار الحركة محمولة على  
« رابط » يُرسم على السطر الذي يصل بين الحروف ،  
ويعمل الرابط في الوقت نفسه ، على وصل كل حرف  
بالذي يسبقه وبالذي يليه وهكذا تظهر الحركة غير  
محمولة على الحرف بل مستقلة عنه ، وفي ذلك محاكاة  
لمعطيات الدراسات الحديثة في علم الأصوات من  
جهة ، ويتوافق مع ما ذهب إليه سيويه من أن الحركة  
تحدث بعد الحرف . وهكذا يأخذ الحرف المتحرك  
مساحتين متجاورتين . الأولى له بالخاصة والثانية  
للحركة التي تزينه . . . وإذا تذكرنا أن الوقت ليس  
بذي أهمية في الحاسوب ( إذ أن بمقدور أي حاسوب  
إجراء عمليات على غاية من التعقيد في أجزاء قليلة من  
مليون الثانية ) ، وإذا تذكرنا أن المساحات التي يمكن  
خزنها في ذاكرة أي حاسوب من الضخامة والاتساع  
بحيث لن يؤدي تخصيص الحركات برموز مستقلة ،

طوره شركة « العالمية للبرامج » والذي ارتكز على بحوث الكاتب ) ليرى بنفسه كيف أصبح الحاسوب قادرا على إظهار جميع علامات التشكيل ، ورموز ضبط القراءة التي وردت في النص الشريف ، وهي تفرق في تعقدها ، وبكثير ، تلك المستخدمة في النصوص العادية .

(هـ) لا شك أن إدخال علامات التشكيل يمثل عبئا ثقيلا على المستخدم العربي ، وإغفاء الحاسوب له من هذه المهمة ، ولو جزئيا ، بعد حركة في الاتجاه السليم ، تماما كما أغفياه في الماضي من إدخال أشكال الحروف النهائية ( ع ، ع ، سع ، سعد ) والاكتفاء بإدخال الحرف الأصلي ليقوم النظام الآلي باختيار شكل الحرف المناسب وفقا للسياق الوارد به داخل الكلمة .

(و) أما بالنسبة لأسلوب « الكتابة النموذجية » الذي أشار إليه صاحب الرسالة في تعليقه ، فقد تم تنفيذه بحذافيره في كثير من نظم تعريب الحاسوب ، وهو ما يعرف بأسلوب التشكيل الخطي حيث يقوم الحاسوب بإظهار علامات التشكيل كحروف تالية للحروف التابعة لها .

(ز) وعلى المستوى الفني واللغوي ، لا يعد التعامل مع اللغة العربية غير المشكولة « هروبا » بل على العكس تماما ، فهو تحديا ضخما يواجه نظم معالجة اللغة آليا ، حيث عليها أن تتعامل مع حالات من اللبس غاية في التعقيد والتداخل ، واللبس اللغوي كما هو معروف من أعقد الظواهر التي تواجه النظم اللغوية الآلية .

(ح) أثبتت دراسات لغوية وإحصائية ، قام بها الكاتب حديثا ، وسيقوم بنشرها قريبا ، أن الجزء الأكبر

وجاء في رد الدكتور نبيل علي على هذا التعليق  
ما يلي :

(أ) الحركات هي أصوات لغوية ، أما عناصر التشكيل فهي رموز كتابية تدل عليها ، والعلاقة بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة ليست علاقة « واحد إلى واحد » ، فيمكن أن يتضمن المكتوب ما لا ينطق ( في مثل كلمة « Knight » الإنجليزية ، وعدم نطق حرف المد الزائد في « قاموا » مثلا ) ، وترخص نظم الكتابة أحيانا فيها يمكن الاستدلال عليه من سياق الحروف والكلمات .

(ب) أتفق مع صاحب الرسالة تماما في رأيه في عدم أصالة الاقتراحات السابقة لكتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية ، أو إسقاط علامات الإعراب ، وقد أكدت في مقالي ضرورة إخضاع الحاسوب لمطالب اللغة وليس العكس ، خاصة وأن الحاسوب ونظم المعلوماتية حاليا توفر كثيرا من الوسائل لتحقيق ذلك .

(ج) لا يمكن لأحد أن يتجاهل حقيقة إن معظم النصوص العربية الحديثة تكتب غير مشكولة ، وما قصدته في مقالي هو ضرورة أن يتعايش الحاسوب مع هذا الواقع ، وذلك تمشيا مع مبدأ هام نادت به جميع النظريات اللغوية الحديثة فيما يخص ضرورة التعامل مع اللغة كما تستخدمها الجماعة اللغوية ، أي اللغة الواقعية ، لا المفترضة .

(د) لم يعد تعامل الحاسوب في عناصر التشكيل إدخالا وطباعة وإظهارا مشكلة على الإطلاق ، والحاسوب حاليا قادر على تلبية جميع مطالب الكتابة العربية ، بل والخطوط الجمالية أيضا ، وأدعو صاحب الرسالة إلى مشاهدة برنامج القرآن الكريم ( الذي

من علامات التشكيل يعد من قبيل الفائض أو « الحشو »  
الكتابي الذي يمكن استنتاجه آليا .

(ي) أئفق تماما مع صاحب الرسالة فيما يخص ضرورة  
أن يتعرف اللغويون الحاسوبيون - وأعد نفسي واحدا  
منهم - على النحو العربي في مراجعه القديمة ، وأن يلم

بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على  
النحو الجديد . وأضيف هنا على ذلك ضرورة أن يتزود  
اللغويون الحاسوبيون بعدة معرفية وتطبيقية في مجال  
الرياضيات ، والاحصاء ، ونظرية المعلومات ، ونظرية  
الأوتوماتيات ، ونظرية المعرفة ، والمنطق ، وهندسة  
النظم ، وهندسة الاشارات .



- ١ -

يطلق الباحثون في الأدب الشعبي العربي مصطلح ( السير الشعبية العربية ) على مجموعة من الأعمال الروائية الطويلة ، ذات سمات فنية متشابهة ، وذات أهداف ورؤى فنية متماثلة ، بحيث تكون في مجموعها صنفا أدبيا متميزا ، لا يخضع لقوانين العمل الروائي المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه رواية ، \* ولا يخضع في نفس الوقت لقوانين الملاحم الشعرية المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه ملحمة . ومن هنا خرج هذا المصطلح ليفي بالحاجة إلى تعريف خاص ينطبق على هذه الأعمال الأدبية المتميزة ، فيحددها ، ويتحدد في نفس الوقت بها ..

ولفظ السيرة في الأصل يطلق على ما نسميه اليوم بالتراجم . فالسيرة هي قصة حياة ، ومعنى الكلمة متسلسل من الطريق أو المسلك وأصلها جميعا ( سير ) أي سلك . وصيغة الجمع لسيرة هي سير . وقد أُولع العرب بالأنساب ومن هنا كان اهتمامهم في تأليفهم الأولى منصبا على السير والمغازي ، أما السير فهي تراجم حياة أبطال العرب وملوكهم وشعرائهم ، أما المغازي فهي رصد لأيامهم ومعاركهم التي شغلت حياتهم قبل الإسلام .<sup>(١)</sup> ولا نستطيع أن نسمي هذه السير والمغازي تاريخا بالمعنى المعروف ، فقط اختلط فيها الشعر بالنثر ، واختلط فيها موقف الراوي أو الحافظ أو الجامع أو المؤلف - في كل مرحلة من مراحل تداول الخبر - بصلب الخبر نفسه . بحيث غدا الخبر موجها لصالح القبيلة

## السير الشعبية العربية

فاروق خورشيد

(١) إن يذهب الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التدوين التاريخي عند العرب ، إلى أن اهتمام العرب بالأيام قديم ، وأن هذه الأيام كانت نوعا من الرواية لأحداث تاريخية تتصل بالحروب والانتصارات لتفخر كل قبيلة بها على غيرها ، وأن هذه الأيام ارتبط فيها الشعر بالنثر . وماعن الخبر الثرى في إطار الاهتمام بالشعر وتناقله . . . ويقول إن العرب احتفظت بتدعيم كل قبيلة بنسبها متداولة وتحفظه لأبنائها . فكان لكل قبيلة من هذه الأنساب ما يمكن أن تعتبره تاريخا لها . ويقول إن أول كتاب مرثاة في الأنساب بعد مثالب زيد بن أبيه المسمى ( مثالب العرب ) . . . هو كتاب دققل النسابة . . . ويقول : « أما كتاب دققل النسابة مجالس وأسناد . في بلاد الخليفة معاوية بن أبي سفيان الذي كان عنها للمسامرة وأحداث من مضى ، ويسمى هذا الكتاب ( النظار والتناصر ) . . . ويخصص ابن التديم في الفهرست ، الفن الأول من الفاتحة الثالثة من كتابه لذكر ( أمصار الإخباريين والنسبيين وأصحاب السير والأحداث وأسماهم كتبهم . . . )

ومرددة في البيئات وفي العواصم وبخاصة في الاحتفال بالمولد النبوي أو الهجرة أو الإسراء والمعراج) . فهو هنا يصف واقعا شعبيا موجودا ، ويحاول أن يجعله أصلا تاريخيا ، ونحن وإن اختلفنا معه في هذا الاتجاه ، إلا أننا نسلم معه بما ولّده منه من رؤية لنشأة السير الشعبية الأخرى ، إذ يقول : ( واجتذب الوجدان الشعبي بعض الشخصيات التي عدّها مثلاً يعمل على تحقيق القيم الدينية والقومية والاجتماعية .

ومن هنا انتشرت طائفة من السير الشعبية يقوم محورها على بطل أو مجموعة من الأبطال . . وهذه السير الشعبية ذوّ بعضها وطبع ونسب تأليفها إلى مبدع واحد أو أكثر ، ومع ذلك ظلت تنشذ وتردد على الجماهير في المناسبات العامة . وليست السيرة مقصورة على السواقع ، ولكنها تنحرف في أكثر حلقاتها إلى الخيال . . (٤) . فالدكتور يونس يرصد السير الشعبية من حيث رواجها الشعبي ، ومن حيث تأصل عادة الاستماع إليها وإلى روايتها وشعرائها وحكايتها في المناسبات والاحتفالات الشعبية والدينية المتعددة ، إلا أن هذا الرصد لنا يحدّد لنا بدايتها التاريخية ، أو مرحلة إبداعها في الضمير الأدبي العربي ، والضمير الشعبي العربي على السواء . . فقد يكون الأمر أن العرب عرفوا السير ، وتناقلوها ، ودونوا فيها أيامهم وأخبار حروبهم ، كما دونوا فيها أنسابهم وسير أبسطهم وملوكهم . . فلا تكون السير الشعبية احتذاء للسيرة النبوية وامتناداً لها ، وإنما تكون السيرة النبوية واحدة من أشهر وأهم السير الشعبية العربية التي سارت على مثال سابق ، واحتذت نماذج معروفة ومتداولة قبلها . .

وقد خرها ، لا محققاً من الناحية التاريخية ، أو عابداً حياداً علمياً . وعندما جاءت مرحلة التأليف التاريخي ارتبطت مؤلفات السير والأيام بمجالس السمر ، فحفلت بما حفلت به كتب السمر من شعر وحكايات وأخبار وقصص ، وخاصة أن الكثير منها ذكر أنه كتب في مجالس سمر معاوية<sup>(٢)</sup> . ويختلف الدكتور عبد الحميد يونس إلى هذا فيقول عن السير : ( هي أوسع مجالاً من مصطلح ترجمة حياة ، لأن هذا المعنى الأخير يقتصر على تتبع مراحل حياة المترجم له وأعماله وآثاره وكتبه ، ولأن السيرة تستوعب الحكمة والنهج ، وتحقق النموذج والمثال<sup>(٣)</sup> ) وبهذا فهي تقترب من مصطلح السيرة المتداول ، بقدر ما ترتبط بحياة إنسان ما ، ثم تتعد عن المصطلح قدر بعدها عن الالتزام بالحدايدة ، وحقائق التاريخ الثابتة والمعروفة فهي أقرب من هذه الناحية إلى الإبداع الفني منها إلى التدوين التاريخي الصارم .

إلا أن الدكتور يونس يرى أن الأصل في مصطلح ( سيرة ) هو السيرة النبوية ، ويقول في تعريف المصطلح ( هي الترجمة الماثورة للنبي صلى الله عليه وسلم ، ثم أصبحت تدل على ترجمة الحياة بصفة عامة ) . وهو افترض قد يكون صحيحاً في الضمير الشعبي الذي اعتبر النبي صلى الله عليه وسلم بطله الأوحّد . وأفردته بصفات تضعه في منزلة مميزة وخاصة بين أبطاله الشعبيين ، إلا أنه من الناحية التاريخية لا بد أن نقف عند استعمال المؤرخين المسمى لمصطلح ( سيرة ) في تأليفهم عن أخبار العرب فيها عرف بالسير والمغازي . . ويقول الدكتور يونس : ( كان من الطبيعي أن يحتل الإبداع الشعبي بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وهي محفوظة

(٢) راجع السعدي وابن التميم وعبد بن شربة الجرمي في أخبار ملوك اليمن .

(٣) معجم الفولكلور عبد الحميد يونس ص ١٤٧ . وبعدها .

(٤) المرجع السابق - طبعة مكتبة لبنان .



ووقائعهم حتى ذكروا بدء الدنيا وأول الأشياء ، وسماوا ذلك بالتاريخ والقصص (٥) . ولا شك أن هذا أصل من أصول السير ، هذه الدنيا الرحبة التي فتحها القرآن الكريم من خلال قصصه على الأمم البائدة وأخبارها وأخبار ملوكها وأنبيائها ، والتي توسع رجال التفسير فيها فأضفوا عليها ما جمعه من أخبار وحكايات وقصص موروثا كبيرا ضخما ما تبقى في ذهن العربي من مآثوراته الشعبية قبل الإسلام ، وجعلها مآثورات سامية تربطه بالمرور السامي في أرحب صورة وأثراء . . إلا أن هذا المصدر يقع في الخلفية الفنية من السير الشعبية ولا يقع في صلبها ، فأطاعها جميعا أبطال لهم ارتباط تاريخي واضح بحقبة ما قبل الإسلام مباشرة ، وحقبة ما بعد الإسلام وتكون الأمة الإسلامية بشعوبها المتعددة أو حتى مراحل قرية من التاريخ الإسلامي المعروف . . إلا أن قصص القرون السالفة والأمم الخالية - كما يسميها السيوطي - لا شك تلعب دورا هاما في تربية وجدان الشعبي ، وفي إكسائه روح الإبداع الفني وتطويره وتهذيبه ، وتمهده لمرحلة إبداع السير الشعبية العربية بصورتها الفنية المتكاملة . .

ويذهب باحث آخر معاصر وهام هو الدكتور عماد مندور إلى مصدر آخر للسير الشعبية ، ولعله من الباحثين السابقين في التفرقة بين الأدب الشعبي ، وبين الأدب الرسمي الذي أسماه هو - بحق - باسم الأدب الفني ، فيقول في حديثه عن فن الشعر العربي : ( فالأدب العربي الفني لم يعرف من فنون الشعر المعروفة

ويساعدنا على هذا الرأي أن أول كتاب في السيرة النبوية وهو سيرة ابن اسحق كتاب سبوق في منحه تأليفه يكتب أصحاب السير الأخرى ابتداء من دغفل الذهلي النسابة وحتى عبيد بن شربة والصنفدي وعوانه وحماد وغيرهم ممن سبقوه زمنا ، إذ أن ابن اسحق توفي كما يقول صاحب الفهرست سنة خمسين ومائة (٥) . إلا أنه يتفق مع منبج السير الشعبية والسير بعامة بأنه ليس كتاب تاريخ محقق ، وإنما لعب الخيال فيه ، ودخله الوضع وشابه الخطأ (٦) . ولهذا فنحن نخرجه من إطار كتب التاريخ ، إلى إطار كتب السيرة التي قلنا أنها مرحلة إبداعية إلى حد كبير . وليست تدوننا محققا وثابنا وهذا ما يجعلها سيرة مفهوما للسير الشعبية العربية ، بل لعلها أهم هذه السير الشعبية العربية ، وإن أحاطها من القداسة ما جعل مؤرخو الأدب الشعبي يخرجونها من إطار سير الأبطال والملوك تقديرا لصاحب السيرة محمد عليه السلام . ويخرجونها من مجال البحث الأدبي أو البحث الشعبي على السواء بالسكوت عنها ، والاكتفاء بالإشارة إليها . .

وإذا كان الدكتور عبد الحميد يونس يذهب إلى جعل السيرة النبوية هي مصدر السير الشعبية وما فيها من فن قصصي ، فإن السيوطي يذهب بها إلى دنيا العلوم المستنبطة من القرآن الكريم ، فيذكره في الفصل الذي عقده للمحدث عن هذه العلوم أن القرآن الكريم . . ( تلحمت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم

(٥) الفهرست لابن النديم ص ١٣٦ طبعة المكتبة التجارية .

(٦) يسمى صاحب الفهرست ابن اسحق باسم ( صاحب السيرة ) ، نسبة له إلى السيرة النبوية التي اشتهرت باسمه ، والتي أعاد صياغتها وقدها مدونة ( ابن هشام ) . إلا أنه يجدر منه قائل أنه ( مطعون عليه ، غير مرضي الطريقة ) . . ثم يذكر من ماله كتابه ما يشكك في صحته ، فيقول ( كان يسهل له الأضمار ويؤثر بها ، ويسأل أن يدخلها في كتابه في السيرة فيقبل ، فلهذه كتابه من الأضمار ما صار به فضيحة عند رواة الشعر ، وأخطأ في النسب الذي أوردته في كتابه ، وكان يعمل من اليهود والنصارى ، ويسمى في كتابه أهل العلم الأول ، وأصحاب الحديث يصفونه ويتهمونهم ) . . فسيرة ابن أقرب إلى التأليف الإبداعى منها إلى التدوين التاريخي الموثق .

(٧) الإتيان في علوم القرآن للسيوطي - الجزء الثاني .

حاجة الشعوب الداخلة إلى الإسلام إلى أدب يلائم حاجاتها (البنيانية) وحاجاتها (النفسية) ولا يرتبط بصورة الشعر الغنائي العربي التقليدي . . ورغم أن الدكتور مندور يورد في عبارته هذه الكثير من القضايا التي تحتاج إلى مناقشة إلا أننا نقف عند تسميته لهذه الأعمال باسم الملاحم الشعرية ، ونقف أيضاً عند ربطه لها بحاجات الشعوب غير الجزيرية البنيانية والنفسية .<sup>(٩)</sup> فهذه الأعمال أعمال نثرية أولاً قبل كل شيء ، وورود الشعر فيها له وظيفة التي ستحدث عنها فيما بعد ، ولكن سيرة عترة وسيرة الظاهر بيبرس لا تعتمد على الشعر اعتماداً ما في سياقها الفني ، أو بنائها (الباني) ، أو في تركيبها الروائية ، إنما هي أعمال تعتمد على فن السرد والحكي ، وتقوم في جوهرها على النثر بصورته القصصية المميزة في السيرة الشعبية ، وفي قصص ألف ليلة وليلة أيضاً على وجه التحديد . وقد تنفرد السيرة الملاحمية دون باقي السير بأنها سيرة تروى شعراً ، ويتم السرد فيها عن طريق الحوار الشعري الشعبي إلا أن ما نجده في السيرة الملاحمية لا يتكرر في غيرها من السير . . ومراجعة سريعة لهذه السير ستؤكد أن السرد فيها يقوم على النثر ، وعلى النثر وحده . وإذا ما انتهينا من تقرير هذه الحقيقة ، نقف عند تسمية شعر الملاحمية باسم شعر الملاحم . والنظم الشعري للحديث ليس من شعر الملاحم في شيء . . وعدم وجود الملاحم في الشعر العربي له أسبابه وبذاته ، ولا يجدي بحال أن

في الآداب العالية غير فن واحد هو الفن المعروف باسم (الشعر الغنائي) أي شعر القصائد ، دون الفنين الآخرين وهما (فن الملاحم ، وفن الشعر التمثيلي ، وأن يكن الأدب الشعبي قد كان أكثر تنوعاً وأوسع آفاقاً من الأدب الفني الذي ظل حبيساً في الآفاق التي رسمها أدب الجزيرة العربية منذ العصر الجاهلي . . فالأدب العربي لم يلبث أن انتقل من إسلام اللغة العربية إلى أقطار مترامية خلف حدود الجزيرة . . ولم تقتنع الشعوب الجديدة التي اتخذت العربية لساناً ، إنما رسم أدب الجزيرة من عجالات ونماذج وأصول وقيد ، لأن بيانات تلك الشعوب ، وحاجاتها النفسية كانت تختلف عن بيئة الجزيرة وحاجاتها ، ولذلك ترى الشعوب التي تعربت في العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا ، تخلق لنفسها الملاحم الشعبية التي لا تنسب لشاعر معين بل يشترك في تأليفها بالإضافة إليها عدد من الشعراء الشعبيين المجهولين ، منهم الشاعر فحسب ، ومنهم الشاعر والمنشد والغازل على الرأبابة في وقت واحد . ويفضل هؤلاء الشعراء الشعبيين المجهولين تمتعت تلك الشعوب بما لدينا اليوم من ملاحم شعبية مثل : ملحمة عترة ، وملحمة أبي زيد الهلالي سلاسه ، وملحمة الظاهر بيبرس ، على نحو ما تمتعت بالقصص الشعبية التي اكتسبت شهرة عالية مثل قصص ألف ليلة وليلة .<sup>(١٠)</sup> فهو يذهب هنا إلى أن السير الشعبية وليدة مؤثرات غير عربية ، أو غير جزيرية إن صح التعبير ، وإنها وليدة

(٩) راجع محمد مندور في كتابه (فن الشعر) . .

(١٠) يورد الدكتور مندور في عبارته هذه الكثير من المسلمات ، أو من المقولات التي يوردها إيراد المسلمات وهي في حقيقتها تحتاج إلى إعادة النظر وإعماله في آن واحد . منها قوله أن أدب الجزيرة العربية لم يعرف محاولات للخروج على قواعد الشعر العربي الفصيحي إلا أن هذا الأدب كان من رسي البيت ، ومن الولاء بحاجة شجرة الحب للنفس ، رغم أنه من المعروف أن ما نقل إلينا من أدب الجزيرة هو ما سمحت بإثباته ظروف قصور تدوينه الإسلامية المتقدمة . واستجابة لعلوم وضمت بعد ذلك ، وانتقلت ما بينها ويؤكد صحتها ، وعلوم العربية كلها وضمت بعد مرحلة إبداع هذا الشعر بزمن ، وحدثت أوزان الشعر وقواعد العروض ، وأصول البلاغة . ولأنك أن رسوخ هذه العلوم كان له دور كبير في الاختيار والانتقاء من ديوان العرب القديم ، ولا يستطيع أحد أن يزعم أن ما وصل إلينا من شعر العرب هو كل شعرهم ، ولا أن الصورة الأخيرة التي جاءتنا وهي صورة القصيدة هي كل صور هذا الشعر ، فإلى جوار الرجز هناك الصورة المتطورة التي أدت إلى هذه الصورة الحالية ، ولم تصل إلينا إلا مقطعات شبيهة منها ، وأخبار كثيرة عنها . وكتب السيرة والغزلي والأيام وبعض المصور المسجعة تحمل لنا دلالات على وجود أعمال شعرية يمكن لنا أن نسميها شعبية لاتصديق بقدم مأساهم بحق الشعر الفني .

واضحة في خلق الأبطال وسلوكياتهم .. بل إن بعض هذه السير ما كان يمكن أن توجد أصلاً إلا لارتباطها بقضايا جزيرية إن صح هذا التعبير ، ف قضية اللون والحرية في عنتره ، وقضية المرأة ودورها في ذات الهمة ، وقضية العلاقة بين الفرس والعرب في حمزه البهلوان وفيروز شاه ، وقضية الهجرة من الصحراء في الهلالية ، وقضية نحر اليمن في سيف بن ذي يزن ، قضايا ترتبط كلها بواقع معاش وعمارس في الجزيرة العربية قبل الإسلام ، ويعد ذلك .. والذي نريد أن نذهب إليه هو أن البحث عن صور أخرى للشعر العربي وخاصة الشعبي منه ، ليس مجاله تغيير صورة أعمال نثرية وإطلاق اسم الملاحم عليها فلن يفيد هذا الشعر العربي . إذ أن الشعر العربي في تأثره بالبيئات الجديدة كالأندلس قدم المؤشرات كبديل مثمر ومجدد للصورة التقليدية للشعر العربي ( الفني ) .. كما أن الشاعر العربي الشعبي وجد متنفسه في التمرّد على قوالب الشعر الرسمي في فنون الزجل والزكالكش والموالب والقوما والكان كان والموال والدوبيت ، وغيرها من الصور التي ظهرت في أكثر من بيئة اجتماعية وجغرافية من البيئات التي عاش فيها الشاعر العربي ( الرسمي ) والشعبي على السواء ..

هذه الافتراضات إذن لها وجاهتها ، ولكنها ليست هي الأصل في وجود هذا الفن العربي الشعبي . قد يكون لنموذج السيرة النبوية أثره ، ولكنه - كما قلنا - أثر تال لا مجال لاعتباره الأصل الأسبق فيها ، وقد يكون لقصص القرآن الكريم وما أورده المفسرون حولها مما وعته الذاكرة العربية الشعبية من حكايات وقصص أثره ، ولكنه - كما قلنا - لا يصلح منطلقاً رئيسياً وجلباً لوجود هذا الفن وقد تكون المحاولات الشعوب الإسلامية غير الجزيرية في خلق فن يتلاءم معها ومع

نطلق اسم الملحمة على عمل منظوم لمجرد أنه يحكي حكاية متداولة . فالخس التراجيدي الذي يخلق الملاحم مفقود أصلاً ، واللجوء إلى الصورة في نقل المشهد الدرامي غير وارد في الأغلب الأعم . والشعر العربي القديم قد عرف شعر المحاورات ، ووجدت مقطوعات كثيرة منه في كتب الأخبار القديمة كقصص مضاض ومي في التيجان لوهب بن منبه ، وكغيرها وشبهاتها في حكايات وأخبار عاد وهود ولقمان وغيرها من القصص المتداول . إلا أن الشعر التمثيلي بشكله المحدد في أدب الإغريق لم يرد فيها جأناً من شعر العرب القدماء . وبالفعل هناك أسباب فكرية واجتماعية وراء هذا ، وليست المسألة مسألة ظروف بيئية فرضتها بيئة الجزيرة وحدها . وربما كانت المسألة أن الدكتور مندور حاول أن يكشف صورة للشعر العربي غير تلك الصورة التقليدية ، ولهذا بحث عن تأثيرات البيئات الجديدة التي دخل أصحابها إلى الإسلام . ومضى البحث نفسه مشرّوع جيد ، إلا أن السير الشعبية في غالبها الأعم ترتبط بالجزيرة العربية نفسها ، تدور أحداثها في بيئة هذه الجزيرة ، وتختار أبطالها من أبنائها . نجد هذا واضحاً في سيرة عنتره العيسبي ، وفي سيرة الزبير سالم ، وفي سيرة حمزه البهلوان ، بل ونجده في بدايات سيرة ذات الهمة . وكذلك في السيرة الهلالية ، ونكاد نستطيع أن نقول أن جنوب الجزيرة العربية هو المنبع الأصلي لسيرة سيف بن ذي يزن ، ولا يتعد عن الجزيرة وأبطالها من السير الأسيرة الظاهر ببيرس وسيسرة علي الزبيق ، وحتى في هاتين السيرتين ليست أرض الجزيرة العربية بعيدة عن أحداثها ، وحركة الأبطال فيها .. ونستطيع أن نقول أن شخصية البطل في هذه السير ارتبطت بمعنى الفتوة العربي ، وأخذت مثلها وقيمتها من مثل وقيم جزيرية بالدرجة الأولى ، وهي إن أضفت عليها المباديء الإسلامية والخلق الإسلامي إلا أن الجذور العربية ظلت

نثرية، لها قالبها الخاص، ولغتها الخاصة، وفنيها الخاصة، كما إن لها موضوعاتها المتميزة التي انفردت بالتصدي لها. وهي أيضا ليست من الأعمال الأدبية الرسمية التي رصدتها النقاد العرب الأوائل واحتفوا بها لأنها في حقيقتها أعمال شعبية، استجابت لحاجات فنية شعبية، وعكست قضايا شعبية بالدرجة الأولى وأن لنا ان نسأل ماذا نقصد بتسميتها أعمالا شعبية وماذا يعني كونها أدبا شعبيا بصفة عامة، وقصصا شعبيا على وجه التخصيص؟



يستعمل عامة المثقفين، وبعض الدارسين المتخصصين مصطلح الأدب الشعبي استعمالا غير دقيق حتى اختلط الأمر فيه، وشابه عند الكثيرين نوع من الغموض الذي يؤدي إلى التفرع، وإساءة وضعه كفن معبر عن جمهر الشعب وعن ضميرها الحي. ففي تصور البعض أن الأدب الشعبي مصطلح يطلق على الأدب المكتوب بالعامية، فكل ما كتب بالعامية عندهم هو (فولكلور) أو أدب شعبي. وبهذا جعلوا في مفهوم واحد بين مصطلحين متغايرين وإن كانا متداخلين، هما مصطلح الأدب الشعبي، ومصطلح (الفولكلور) الذي نحب أن نستعمل بدلا منه مصطلح الماثور الشعبي<sup>(١١)</sup>. فالماثور الشعبي مصطلح يطلق على الممارسات العملية والقولية والاحتفالية للشعب

رؤيتها الفنية المغايرة أثرها، ولكنها افتراضية مرمود عليها، ولا تصلح أن تكون نقطة ثابتة فوق أرض صلبة تتيح لنا البحث الموضوعي عن أصول هذه السير وجنورها الفنية.

والسير الشعبية العربية - التي تحت أيدنا إلى الآن - ليست تسجيلا تاريخيا لحياة فرد أو لحياة قبيلة أو لحياة فئة، بل هي عمل إبداعى يعتمد على الخيال، والصياغة الروائية، والرؤية الفنية للبطل وللأحداث. ودخول الإبداع فيها يخرجها من التاريخ، كما يخرجها من أن تكون من فن التراجم للأشخاص أو للفئات<sup>(١٢)</sup> فهي ليست تاريخا تحاسب كما تحاسب كتب التاريخ، وليست تراجم تحاسب كما تحاسب كتب التراجم. وهي في نفس الوقت ليست ملأح شعريّة، إذ أن الشعر فيها أداة وليس أصلا. كما أن بناءها الفني ليس بناء الملاحم، وتكوين أبطالها يختلف اختلافا جذريا عن تكوين أبطال الملاحم. ولا يضيف إليها شيء أن نستعير لها اسم فن ازدهر في بيئة أخرى وعند شعوب غير شعبها. فهي من الناحية الفنية لا تخضع خضوعا كلياً لقوانينها الفنية، وهي كذلك لا تخضع خضوعا كلياً لقوانين الرواية وإن كانت تأخذ القالب الروائي دون التزام بحبكة موحدة، أو بالتعرض لقطاع موحد من حياة فرد أو مجموعة أو مكان إنما هي آخر الأمر أعمال

(١٠) اعتلأ الأدب العربي بكتب السير والتراجم للأفراد والجماعات، وحظيت هذه للكتابة بكتب سير الوزراء والفضلاء والولاة والكتاب، كما حظيت بسير الملوك والشعراء والمسلمين والظبيين، إلى غير ذلك من المهن والوظائف والأفراد. وكلها أقرب إلى كتب التراجم منها إلى كتب التاريخ، كما أنها أبعد ما تكون عن السير الشعبية كفن متميز.

(١١) (الفولكلور) مصطلح عالمي يعني كلمة الشعب. ونؤثر دائما أن نستعمل بدلا منه مصطلح (الماثور الشعبي)، وهو لا يشمل في مفهومه فنون القول وحسب، بل هو يشمل كل الممارسات والعادات والتقاليد والاحتفالات بالأناسيات العامة والخاصة، وكذلك المصنوعات والفعاليات الحرفية والفنية التي ينتجها شعب من الشعوب كثير من ثقافته، ومهاراته المكتسبة في حياته اليومية، على شريطة أن تظل قائمة، تنحدر من المراحل البدائية الأولى وتظل تحمل تراكمت متعددة على مر الزمن، وبحيا بصورة أو أخرى في ممارسات ووجدان هذا الشعب. فهو يشمل هذه المعطيات في مرحلتها التجمعية البدائية الأولى. ثم في مرحلتها الجمالية النقدية، حيث يرقى فوق الإنسان ويرهف حسه وينشد الجمال فيها ينتج، فيتحول من نتاجه من نتج بحث إلى نتج يضم بالجمال، وهي المرحلة التي نسمي بالرحلة النفع جالية، ثم تظهر في مراحل متأخرة المتوجبات ذات الطغاة الجمالية البيت، التي يقصد بها التمتع الجمالي في ذاتها. وهي مرحلة يصلح إليها الإنسان بعد قيام سيطرته على الطبيعة من حوله: على الأرض والحيوان والسمان والألة أيضا، ويصبح قادرا على الاستمتاع بمعنى الجمال، ومظاهر وجود هذا الجمال. ولأنك أن كل مرحلة من هذه المراحل قد صاحبتها معطاه قول، من مجرد التعبير عن الحاجات

عن نفسه ، وحين يصبح هذا الغير متسعا تدريجيا ليشمل المجموع ، يتبنى المجموع هذا الإنتاج ، ويتناقله أفراد ، وهو في أثناء التناقل يكرر ويتضخم بالإضافات والتراكمات التي تأتيه من التداول من ناحية ومن إضافات الرواة المتعددة ، وتتفاعلهم مع المتلقين بأدواتهم المثيرة من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ، من ناحية أخرى . ومع هذا فهذا العمل يظل دائما منطلقا للتعبير عن القضايا المعاشة ، كما يظل دائما هو الأداة الصالحة للإسقاطات السياسية والاجتماعية ، وللتضمينات العقلية والوجدانية ، وللتسجيل المستمر والحى والمتطور للمعادات والسلوك والتقاليد وما يصيب المثل من تغيرات وتطورات ، طبقا لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات . بحيث يفقد هذا العمل علاقته بمبدعه الفرد الأول ، ويفصل عنه كذاذ مفردة صاحبة قضايا ومواقف محددة ، وإغا تصبح علاقته بالمجموع تعبيرا ورصدا ، واستجابة للظموحات والأشواق العامة والمشاركة . . مثل هذا العمل يعد مروره بكل هذه الدوائر هو ما يسمى بالأدب الشعبي ومن أبرزه وأكثره تكاملا ما أسميناه بالسير الشعبية العربية .

فنحن إذن أمام عاملين هامين يحددان المادة التي ينطبق عليها مصطلح الأدب الشعبي بعامة وهي :

العامل الأول هو وجود الفنية الخاصة بالنوع الأدبي لهذا الأدب الشعبي ، وهو يختلف من شعب إلى

بصورتها الثقافية الجمعية ، فهي إذن تيار الحياة الثقافية الشعبية المتدفق والمستمر ، يضاف إليه باستمرار مكتسبات جديدة ، وخبرات جديدة تضاف إلى الموروث المتبقي فنثريه ، وتطور فيه مما يجعله مستمرا في الوجود والحياة . أما الأدب الشعبي فمصطلح يطلق على المعطى القولي المرتبط بالذات الجمعية والمعبر عنها ، ولكنه معطى قولي دخله التنظيم والترتيب ، وخضع للقواعد الفنية ، واندرج في أشكال فنية محددة لها قواعدها وأصولها . وخضع لنوع من الحرفية التي تحقق له انسجاما في الشكل وفي الموضوع معا . وهو مع كل هذا جزء لا يتجزأ من الماثور الشعبي ، إذ هو مثله منتوج ثقافي يمثل المجموع ، ويعبر عن الحس الجماعي ويعكس آلام المجموع ، وأحلام المجموع ، وأشواق المجموع . والفارق الوحيد بينه وبين الأدب الفردي ، أن الأدب الفردي يعبر عن ذات مفردة هي ذات المبدع وحده ، بينما الأدب الشعبي يعبر عن ذات جمعية هي ذات المجموع كله . فقد اختاره وتبناه ، وكتبه باللغة المشتركة التي تكفل له أن يحطم حاجزي الزمان والمكان جميعا . وهو في انتقاله مشافهة يزيد ثراه بما يتم عليه من إسقاطات جديدة عبر الزمان والمكان .

وينبغي لنا أن نذكر أن الأدب الشعبي يبدأ في إبداعه من الفرد ثم ينتهي إلى المجموع ، لأن الأدب لا يكتب نفسه ، بل يبدعه الأفراد ، ولكن حين يكون إبداع الفرد معبرا عن غيره بقدر ما هو معبر

والإفعالات والرميات ، إلى القدرة على التحكم في اللفظ واستخراج معاني الجمال فيه ، ومعاني الجمال في الجملة والمعارة ، إلى القدرة على التجسيم والتجريد والحاكاة وإحاطة الفني الذي يعبر من موقف من الحياة وإحساس بها ، وعن تفرده التميز في التفالته الوجدانية ورواه العقلية على السواء . وينبغي أن نذكر أن هذه القرائل مراحل افتراضية بمعنى أنها تباديل وتداخل وتغلغل موجودة متجاورة ومتشابكة تتميز جسي عن ثقافة الجماعة وعن موهبها المشتركة وأماها الموحدة .

راجع : الأدب الشعبي العربي : مفهومه ومضمونه : د . محمود ذكي / طبعة جامعة الزقازيق - مقدمة في الفولكلور : د . دار الماروف . الفولكلور عامر : أ . فوزي السنتل ط . الماروف . الفولكلور قضاياه وتاريخه : بروس سركولوف ، ترجمة . أ . حلمي شعراوي و أ . عبد الحليم حواس ، ط الحية المصرية العامة للنقائيل والنشر . علم الفولكلور : ألكسندر هيجز كرواب . ترجمة . أ . أحمد رشدي صالح ، ط دار الكتاب المصري . علم الفولكلور ( جزءات ) : د . محمد الجوهري ، ط دار الماروف .

التعبير، وجمعية السوفاء، بمتطلبات المجموع، أو الشعب التي يروجها من هذا الأدب.

ومن هنا فالأدب الشعبي جزء من الماثور الشعبي أو الفولكلور، ولكن ليس كل ماثور شعبي أو كل متوج فولكلوري أدبا شعبيا.. (الفولكلور) أو الماثور الشعبي، طابعه التلقائية والعفوية، والأدب الشعبي، أساسه التنظيم والخضوع لنهج فني محدد.

ومن هنا أيضا فالأدب الشعبي ليس هو أدب العامة، وليس هو أدب الفصحى، فالعامة لها أدبا وأدباؤها، والفصحى أيضا لها أدبا وأدباؤها، وهذه وتلك عند الاثنين أداة تعبير يبرعون في التعبير عن أنفسهم بها. والكتابة بالعامة لا تحول ما ينتجه أدباء العامة من أدب أفراد يعبر عن ذوات باعياها إلى أدب شعبي يعبر عن الذات الجمعية، وإنما هو بكل المقاييس الفنية إبداع فردي ينسب إلى صاحبه، ويدرس على هذا الأساس تماما كما يدرس الأدب الفردي الفصيح وينسب إلى صاحبه وحده، إذ هو تعبير متميز لإنسان متميز بالقدرة على الإبانة مع عمق الإحساس، وإجادة التعبير.. ولن تكون نقطة الاندفاع في انطلاق العمل وتحوله من أدب فردي إلى أدب شعبي هو إنتاجه بالعامة أو إنتاجه بالفصحى، ولكن هذه النقطة تبدأ حين يشجن الضمير الجمعي العمل، ويعمله تراكماته الفولكلورية، ويقدرته على الاستمرار في الوجود

شعب، ومن ثقافة إلى ثقافة، فهناك الملاحم عند الإغريق واليونان، وهناك في مقابلها السير الشعبية عند العرب، وهناك أداب مشتركة تشترك في إبداعها كل الشعوب، وبغية موحدة مثل الحدوتة والحكاية الخرافية، والشعر الشعبي بألوانه المختلفة من غنائية وملحمة وقصصية ودرامية.. وهناك القصص الشعبي المتميز، وما برز في صورة عمدة ذات فنية خاصة كآلف ليلة وليلة، وكحكايات الحيوان التي أشرت في كتب الأدب والأخبار<sup>(١٢)</sup> وهناك إلى جوار كل هذا العديد من ألوان الأدب الشعبي التي تلتزم قواعد فنية محددة يكشف عنها الدرس، ويمدد ملاحظها البحث النقدي المتخصص.

والعامل الثاني هو التداول الجمعي لهذا الأدب، رواية وتناقل وإضافة، من مكان إلى مكان، ومن عصر إلى عصر.. وذلك في إطار وحدة اللغة وحيويتها، تلك اللغة التي تشترك في تداولها كل الأمكنة التي يتناقل فيها الأدب ويروج، وتشترك في استعمالها كل الأزمنة التي يعيش عبرها هذا الأدب. وقد يظل العمل الأدبي محصورا في لغة عليا إذا لم يختره الضمير العربي العام، فيظل أدبا شعبيا عليا ولا يرقى إلى أن يصبح أدبا شعبيا عربيا عاما، كما قد يظل الأدب الشعبي محصورا في لغة عامة معينة إن لم يختره الضمير الجمعي ليدخله في لغته العامة الأعرش تداولا.. ويظل العامل الأساسي الفعال في هذا هو قدرة النموذج الأدبي على جمعية

(١٢) قصص الحيوان توجد في كل الأدب الشعبية العالمية، وهي ترتبط بالمياداة القديمة وخاصة المرتبطة بمياداة الحيوانات وبالطعام، إلا أنها في الأدب الشعبي العربي أخذت مكانا متميزا حين دخلها الإسقاط السياسي، ودخلها إلى جوار هذا الرمز والإسقاط. والملكية العربية تعرف من كتب الحيوان مؤلفات لأشهر كتاب العرب كالدميري والجاسط والكلبي المقالي. كما تعرف الحكيم من الحيوان والتأليف عن لسانه في الأمثال، وكتاب جميع الأمثال للمبداءن حائل بقصص الحيوان التي تشرع الأمثال أو تكون سببا لإطلاقها. إلا أن هناك في الأدب العربي غروحيين فرعيين من قصص الحيوان، هي كتيبة ودمه لأين المقفع، وقصص الحيوان الواردة في الليالي، فإن توظيف الحيوان فيها يفرجها من القابولات ويدخلها في الأدب القصصي صاحب القيمة الفنية المميزة.. إذ يعمل الحيوان فيها من المصامين السياسية والاجتماعية والتربوية، مما يجعل الحيوان فيها من مجرد الصورة الحيوانية إلى الأداء الرمزي الفني المتميز.. راجع للكتاب: عالم الأدب الشعبي المصنوع - كتاب الهلال ١٩٨٨.

المتعددة . . بينما ترتبط الطبقات العاملة بالأرض وقيم العمل ، أي بالإنتاج ، وهذا الارتباط يفرض التمسك بتقاليد الأرض وتقاليد العمل التي هي جزء من عملية الإنتاج ذاتها ، وتلقين الأساسيات والتفاصيل جزء من استمرار موروث الأرض ، وموروث العمل ومهاراته وأسواره . ومن هنا كان اتجاه الدارسين عن المأثور الشعبي يتجهون إلى هذه الطبقات التي هي بطبيعتها أكثر حفاظاً على التراث ، وأشد تمسكاً بالتقاليد والعادات الموروثة . . ولو أن دخول الوسائل الإعلامية الصوتية والمرئية بشكل مكثف في حياة هذه الطبقات يهدد هذا الحفاظ ، ويعزز من استمرار ارتباطها بالموروث الشعبي ، ومن هنا كانت الدعوة إلى سرعة جمع المأثورات الشعبية قبل انقراضها بدخول القيم والسلوكيات التي تزحف بها وسائل الإعلام مع المعاصرة دون تخطيط أو دراسة تضع الحفاظ على الموروث نصب عينها . . فكلمة شعبي إذن لا تعني الانتهاء إلى طبقة بعينها ، وإنما هي تعني التراث المشترك لكل طبقات الشعب وفشاته التي تجمعهم بنسبة ثقافية مشتركة وواحدة .

ومن هنا رابعاً فإن البحث عن مؤلف فرد للنص الشعبي عملية شبه مستحيلة ، فالمؤلف الأصلي نواة النص الشعبي قد اختفى وراء القدرات الإبداعية المتتالية التي غيرت وحورت وأضافت في حركة هذا النص عبر الزمان وعبر المكان معاً . فالنص الشعبي وإن ابتدأ من عند فرد إلا أن هذا الفرد قد نسي ، ولم يعد اسمه هاماً أو مذكوراً ، وإنما تضافرت عليه قوى أخرى

الاجتماعي العام ، وتحوله إلى اللغة الوسطى التي لا تخرج على قواعد القصص بشكل عام ، والتي لها خاصية العامة في الحيوية المستمرة ، واستيعاب كل التغيرات الحياتية الطارئة على حياة الناس وعلى مجتمعهم ، فهي بهذا مفهومه في المنطقة العربية كلها ، وهي في نفس الوقت قادرة على التطور مع الناس وبالناس . ولهذا قد ظل الأدب الشعبي بعامه ، وخاصة القصص الشعبي في ألف ليلة وليلة ، والسير الشعبية العربية الكبرى ، أداة اتصال وجداني عند العرب في كل العصور وكل البيئات ، في الوقت الذي انفصلت فيه الآداب العامة وتقوقعت على ذاتها ، وفي الوقت الذي عجزت فيه القصص أن تصل إلى كل الطبقات الاجتماعية والثقافية العربية<sup>(١٣)</sup> . ومن هنا ثالثاً فإن الأدب الشعبي ليس منتج طبقة العامة من الشعب ، وليس هو أدب العوام . بل هو تعبير عن الشعب بكل طبقاته الاجتماعية والثقافية بوجه عام . وقد وقع كثيرون في هذا الخطأ واعتبروا الأدب الشعبي هو أدب الفلاحين والطبقات الدنيا في المدينة . . وقد دفعت عدة عوامل إلى هذا الخطأ : منها أن جامع الأدب الشعبي غالباً ما يبدأ عملية الجمع بين أبنائه هذه الطبقة لأنها الأكثر بعداً عن المتغيرات الطارئة في العادات والتقاليد والتي تسرع إليها الطبقات الثرية المحبة للتغيير ( والمودات ) الجديدة بطبيعة حبها للبروز والظهور . وإظهار علامات الثراء ، والرغبة في التميز ، والاختلاف عن المجموع . . فهي - أي الطبقات الثرية - أسرع إلى تقليد السوافد والغريب . وهي - أي الطبقات الثرية - أميل إلى أن تقوم حركة التغيير في المظهر والسلوك وأنماط الثقافة

(١٣) سادع عامة المتفقين ، وخاصة رجال الإعلام بإطلاق الأدب الشعبي والنص الشعبي على آداب العامة وتكون العامة المحظفة ، فسمعت في الإذاعات العربية برامج الأدب الشعبي التي تقدم إنتاج أدهم وكتاب العامة ، وشهدت في التلفزيونات العربية في بلدنا برامج باسم الأدب الشعبي يقدم فئران القول العامة الموزونة والمكبة دون مخرج ودون احتراز ، واكتسبت الدائرة حين بدأت الجرافة في كل الوطن العربي دون استثناء ، تخصص صفعات للشعر العامي تحت اسم الشعر الشعبي أو الأدب الشعبي ، وأصبح من المألوف أن يسمى شاعر العامة شاعراً شعبياً ليجرد أنه يستعمل العامة في إلهامه الشعري .

غيره ، وتستمر هذه القوى في الإضافة إليه إلى أن تثبت حركة النص في التداول الشفاهي بتدوينه . وهناك مقولة هامة تشرح هذا الأمر وتوضحه ، وهي أن مؤلف النص الشعبي الحقيقي هو متلقيه . . إذ أن النص حتى لحظة بثاته بتدوينه ملك لكل بيئة جديدة يدخلها ، وملك أيضا لكل زمن جديد يصل إليه . وكل بيئة يتقدم راوي النص فيها بإعادة الصياغة لتلائم لغتها وظروفها ، وتغير عنها ، وكل زمن يتقدم راوي النص فيه بإعادة الصياغة ليلائم روح الزمن الجديد ولغته وظروفه المتغيرة السياسية والاجتماعية أيضا . . ومن هنا فإن كل راوٍ للسيرة الشعبية ، والأدب الشعبي في عمومهم ، عن يترفعون روايتهم للجمهور يعتبر نسخة حية مستقلة للنص الذي يرويه . . وكذلك الأمر بالنسبة لحفظة التراث الشعبي ممن يحفظون سيرة شعبية أو نصا شعبيا بذاته هوية وحبا ، يعتبرون أيضا نسخا مستقلة حية للنص الذي يحفظونه . . أما الأساءة التي ترد في السير الشعبية وتنسب للعمل إلى قائل أو آخر ، ففي الغالب الأعم تشير هذه الأساءة إلى رواة متعددين أخذ عنهم الراوي الجديد نصه الذي يرويه ، فهذا الراوي الجديد يرمز إلى نفسه بكلمة ( قال الراوي ) . ثم يشير إلى مصادره بكلمة ( قال فلان ) . . ويبدو هذا واضحا في سيرة عنترة بن شداد ، إذ ينقل الراوي في الأجزاء الأولى التي تتحدث عن أخبار الأنبياء وملوك العرب القدماء عن ( وهب بن منبه ) أو عن ( الرواة الحفظة ) أو عن ( ابن عباس ) ، فإذا ما دخل على حياة عنترة نفسه روى عن ( الأصمعي ) . . ومعروف أن الأصمعي روى أخبار عنترة بن شداد شاعر المعلقات العباسي ، كما هو

معروف أن وهب بن منبه مرجع رئيسي عند رواة أخبار الأمم القديمة التي سكنت الجزيرة العربية في شمالها وجنوبها ، وقد اعتمد على رواياته الكثير من المفسرين في الإشارات إلى الأمم البائدة . . واضح ان التقليد العربي في نسبة القول إلى قائله مطبق هنا كما هو مطبق في كتب الأخبار والأنساب والأدب ، وإذا كان هناك داخل هذا التقليد تقليد آخر ، هو الانتحال ، أي انتحل القول ونسبته إلى ثقة ، أو إلى مصدر مظان الثقة لتأكيد صدقه ، رغم أنه خبر أو قول أو نص شعري موضوع ، فنحن نجد أن المسألة تتم بلا تخرج علمي ، فالتأليف هنا أصيل ، ولم يسأل أحد ، ولن يسأل أحد في نص أدبي عن الصدق التاريخي ، بل يسأل دائما عن الصدق الفني ، فيقن التأليف على السنة هذه المصادر أصيل ووارد ومسلم به ، أما أساءة المصادر فتأتي لتتحدث عن المصدر بشكل عام لا بشكل نصي . . ويراد منها تأكيد رائحة الحقيقة والإيمان بها . . ومن هذا الباب ما جاء في نهاية الجزء الخامس والخمسين والأخير من سيرة عنترة ، حيث ينتهي الراوي ، ولا يقول كالمعتاد ( قال الراوي ) . . بل يقول ( قال المؤلف ) ويورد نصا يحدد فيه زمن الانتهاء من كتابتها فيقول ( وقال مؤلف ) هذه السيرة الحجازية وهو الأصمعي رضي الله عنه ، ( كان الفراغ من تأليفها يوم الجمعة المبارك من أواخر جمادي الثاني سنة ٤٧٣ هـ من الهجرة النبوية الشريفة ، في أيام الخليفة أمير المؤمنين هارون الرشيد العباسي )<sup>(١٤)</sup> فالنسبة للأصمعي هنا لا تعني شيئا ، لأن الراوي في نص السيرة ، يورده في مظان نسبة القول إليه . تماما كما يورد عبدالله بن عباس وهب بن منبه ، ثم يعود إلى

(١٤) يعقب الدكتور محمود ذهلي في كتابه سيرة ط : دار المعارف ص ١٣١ على هذه العبارة بقوله ( من السير أن فر هذه العبارة التي ترقن عام ٤٧٣ هـ بالأصمعي والرشيد ، إذ أنه من التاريخ الثانية وفاة الرشيد عام ١٩٣ هـ ، ومن التاريخ الاحتمالية وفاة الأصمعي عام ٢١٠ هـ أو على الأصح بين عامي ٢٠٨ و ٢١٠ هـ ، وعلى ذلك فله لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون الأصمعي هو الذي كتب هذه النسخة من السيرة وانتهى منها عام ٤٧٣ هـ . كما لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون ذلك قد حدث إلا بخلاف الرشيد العباسي ) .



و عن عبيدة وعن عامر بن طفيل ، فإنه بعد عشرة تداولت أفعاله على ألسن العرب<sup>(١٥)</sup> ، وواضح أن المؤلف يتلمس الأسماء المشهورة من رواة وكتاب وشعراء معروفين لينسب إليهم السيرة كما نسبها إلى الأصمعي . ونفس الطريقة نسب راوي سيرة حمزة البهلوان إلى ابن الأثير إذ يقول في نهاية الجزء التاسع والعشرين ( تحت بعون الله وحسن توفيقه قصة الأمير حمزة الشهر بحمزة العرب في ٢٩ جزءا ، بأسلوب الروائي الشهير والعالم الجليل ابن الأثير ) . . وواضح أن ابن الأثير لم يكن روائيا ، ولم يشتهر عنه التأليف الروائي ، ولكنها محاولة النسبة إلى واحد من العلماء الذين يكسبون العمل احتراماً عند المتلقين . . وعلى هذا النسق يأتي ذكر الأصمعي وابن هشام ك بعض مصادر سيرة الأميرة ذات الهمّة وولدها عبدالوهاب . إلا أن النص المطبوع للسيرة يجدد في الصفحة الأولى أسماء الرواة ، وهو لا يطلق عليهم نعت المؤلفين أو نعت الروائيين وإنما هم رواة ، فتقول السيرة العجيبة ، وما فيها من الأحاديث المطرفة الغربية . هو علي بن موسى الناقبي ، والمهذب بن بكر المازني ، وصالح الجعفري ، ويزيد بن عمار الموفي ، وعبدالله بن وهب اليماني ، وعوف بن فهد الفزاري ، وسعد بن مالك التميمي ، وأحد الشمشاطي ، وصابر المرعشي ، ونجد بن هشام العامري . قالوا جميعاً والله أعلم بما غاب عن الأبصار ، وسبق إلى الظنون والأفكار<sup>(١٦)</sup> . فهو قد جمع لنا أسماء المشهورين من الرواة في عصره دون أن يدعي أن أحدهم قد ألف السيرة ، أو أنه هو نفسه قد قام بعملية التأليف . ويرى جامع سيرة فارس اليمن الملك سيف بن ذي يزن من الظن أو التخبط فيقول في صراحة : ( قال الراوي أبو

السباق فيقول ( قال الراوي ) . . كما أن هذا النص نفسه يحمل في طياته ما يؤكد كلامنا إذ يستأنف حديثه قائلاً : ( وقد أوشدني إلى تأليفها رغبة في سماع قولها ونشرها ونظمها ، وقد جمعت ما عندي من الأوراق مما سمعته عن سيرة عنتر بن شداد المشهور في سائر الأفاق ، وأضفت ما رأيته بعيني ، ورتبت القوافي على بعضها بحسن نظام من زيادة ولا نقصان ، وإنقيتها من زبدة الكلام فهو يؤكد أنها كانت معروفة ومتداولة بين الناس قبله ، بل إن بعضها كان ملوناً على الأوراق ، وأضاف إليه ، ورتب وزاد وانتقى . . فعملية ( التأليف ) كما يصفها هنا عملية صياغة بالمعنى المتعارف عليه . وليست إبداعاً من فراغ ، كما أنها ليست عملية ابتداء قدر ما هي عملية انتهاء . وبالنسبة للعمل الشعبي ، تكون هذه العملية التي يصفها هي عملية تثبيت النص وتدوينه بصورة نهائية ، لا عملية تناقل فولكلوري في مرحلة من مراحل انتقال السيرة من راوٍ إلى راوٍ آخر . . والأصمعي كما ذكر الراوي في صلب السيرة مصدر من مصادرها تماماً كوهب بن منبه وعبدالله بن عباس وغيرهم ممن نرجح أنهم رواة سابقون للسيرة كأبي عبيدة وجهينة والبلخي ، وغيرهم . فمؤلف السيرة يلجأ إلى اسم الأصمعي ليعطي للسيرة أهمية خاصة بانتسابها إلى عالم علامة له شهرته ومكانته في الحياة الأدبية وخاصة كمصدر رئيسي لشعر عنتر العباسي وأخباره . ويزيد المؤلف من أهمية سيرته بذكر طائفة أخرى من الأسماء في آخر السيرة كمصادر لا يرقى إليها الشك ، إذ يقول : ( وهذه السيرة الحجازية قد رويتها بروايات قوية عن الحمزة وعن أبي طالب وعن عمرو بن معديكرب وعن حاتم طي وعن امرئ القيس الكندي وعن حازم المكبي

(١٥) انظر سيرة عنتر بن شداد طبعة المكتبة السعيدية المجلد الأول والمجلد الثامن .

(١٦) انظر المجلد الأول من سيرة الأميرة ذات الهمّة وولدها عبدالوهاب : ط : مكتبة عبدالعظيم حنفي بالقاهرة . الجزء الأول . ص ١٠ من الجزء الثاني . وص ٥٢ من الجزء السابع .

العربية وجدانيا وسياسيا . فنحن إذن أمام نص من نصوص السيرة استغل استغلالا سياسيا في فترة تدوينه ، أو في لحظة ثباته وخروجه من التداول الشفاهي إلى مرحلة التدوين . ومن هنا تكون نظرتنا إلى ما ذكرته السيرة عن روايتها أو مؤلفيها متسمة بالحدس . تقول السيرة في الصفحة الثانية من جزئها الأول : ( تأليف السادات الكرام المشهورين بالعلم وعلو المقام نبراس الإفهام الديناري ووافقه على ذلك الدويداري وهما بذلك أعظم داري ، ثم ناظر الجيش وكاتم السر والصاحب ، فكل من هؤلاء له بحر فيها ، وما يخصها من معانيها ومبانيها ، وما أروحوه ، وما شاهدهو ، وما نقلوه عن السادة من إخوانهم الذين يعتمدون من كلام الصدق عليهم ، وما عاينوه من كرامات الأولياء ، ومعجزات الأنبياء ، وسنذكر كل شيء في مكانه ، بعون الله وسلطانهم ) . . . وسلاحظ أولا أنه فصل بتم ، بين الدويداري والديناري ، وبين باقي من ذكرهم من المؤلفين ) . . . وسلاحظ ثانيا أنه فصل بين المجموعتين بعبارة لا داعي لها إلا لتبيان الفصل وتأكيدهما وهي عبارة ( وهما بذلك أعظم داري ) . . . وسلاحظ ثالثا أنه في صلب السيرة يقول كثيرا ( قال الراوي وهو الديناري رحمه الله ) أو هو ( الدويداري رحمه الله ) . . . ولا يذكر أحدا من المجموعة الثانية بعد عبارة ( قال الراوي ) في طول السيرة . وهذا الفصل بين المجموعتين يجعلنا نتجه إلى أن الرواة الحقيقيين الذين اعتمد عليهما الراوي الأخير هما الديناري والدويداري ، أما باقي الرواة فهم أصحاب الرقابة السياسية وأصحاب الإضافة للجزء التاريخي الذي أكملت به السيرة لتخدم عصر تدوينها

المعالي راوي سيرة أبي الأمصار وسائق الفيل من أرض الحيشة إلى هذه الديار وبالله التوفيق ) . . فيحدد لنا وظيفته فهو راو للسيرة لا غيره ، واسمه فهو أبو المعالي ، ووطنه فهو من مصر . . . ولم يدخلنا هو الآخر في متاهة البحث عن مؤلف للسيرة<sup>(١٧)</sup> أما سيرة الظاهر بيبرس فهي توقعنا في أشكال من نوع آخر تماما . فالسيرة تظل تسير بشكلها القصصي الذي اعتدناه في باقي السير من ارتباط بالبطل وبأحداث عصره في مواجهة أعدائه وأعداء الأمة حتى موت الظاهر بيبرس ثم إلى نهاية عصر قلاوون ، وتتغير الأمر بالسير تماما فتتحول في نهاية الجزء التاسع والأربعين وطوال الجزء الخمسين إلى سرد تاريخي لأسماء الملوك والشراكسة وأفعالهم بطريقة الكتابة التاريخية التي تتم بذكر لقاء الملك وأعماله ويوم توليه ويوم وفاته حتى نهاية السلاطين من حكام المماليك الشراكسة أي حتى نهاية السلطان الغوري .<sup>(١٨)</sup> ثم يدخل في حكم العثمانيين وسلاطينهم ويورد أحداث الحرب العثمانية الروسية ، وحروب العثمانيين مع دول أوروبا حتى نهاية حكم السلطان عبد الحميد الثاني<sup>(١٩)</sup> فيدخل في الحديث عن ولاية محمد علي وخلفائه إبراهيم وعباس الأول وسعيد وإسماعيل وتوفيق ، ثم الثورة العربية حتى نهايتها ويقف عند وفاة الحديوي توفيق وينهي سرده التاريخي الذي يدخل في حدود المعاصرة عند ولاية عباس حلمي الثاني . وواضح أن انتشار السيرة قد أغرى السلطة أيام عباس حلمي بالزج بوجهة النظر الرسمية في الثورة العربية ضمن هذا العمل الشعبي الذي يصل إلى قلوب كل الطبقات بما فيها العامة ، أو بالذات العامة من الذين تعاطفت مع الثورة

(١٧) انظر ص ٢ من الجزء الأول من سيرة فارس اليمن الملك سيف بن ذي يزن ط المكتبة السعيدية بالأزهر .

(١٨) تورد سيرة الظاهر في المجلد الخامس من ط مكتبة عبد الحميد حفي جدولا طريفا بأساءه ولا ٤٤ مصر من الهجرة وحتى نهاية حكم السلطان الغوري صفحات ٣٥٦ - ٣٥٧ .

٣٥٨ - ٣٥٩ - ٣٦٠ .

(١٩) في ص ٢٩٣ من المجلد الخامس من سيرة الظاهر جدول سلاطين بني عثمان من الغازي سليم خان إلى السلطان عبد الحميد خان الثاني .

عصر تدوين السيرة الأخيرة ، أو في عصر دخولها دنيا الطباعة كما حدث بالنسبة لسيرة الظاهر بيبرس .

ومن هنا خامسا فإن الدعوة إلى تحقيق النص الشعبي تحقيقا علميا ، كما تعودنا في النصوص التراثية غير منطقية ، وغير علمية على السواء . . فالتحقيق العلمي للنص يقتضي وجود النسخة الأم ، أو أقرب النسخ المخطوطة إلى هذه النسخة ، وهذا متعذر بالنسبة للنص الشعبي ، فليست هناك نسخة أم . وإن وجدت فهي تمثل بداية مرحلة ثبات النص بتدوينه ، وهي بهذا نسخة عصر معين ، أو بيئة معينة في زمن بذاته . أي أنها النسخة التي عرفت في هذه البيئة في هذا الزمن . وأهمية دراستها أنها قد تفيد في تتبع عملية التراكم الفولكلوري . ومعرفة الإسقاطات التي أدخلها العصر وأدخلتها البيئة . أما النص نفسه فهو يتحدد في كل بيئة ، ومتطور مع كل عصر . وما يوجد في مكتبات العالم من نسخ لسيرة معينة لا يعدو أن يكون نسخا لقطع منها ، أو نسخا لنص النسخة التي ثبتت بالطباعة والنشر ، ودراساتها تدخل في باب تصنيف المكتبات أكثر من دخولها في عملية تحقيق النص تحقيقا علميا<sup>(٢١)</sup> .



السيرة الشعبية العربية التي وصلت إلينا حتى الآن محصورة وقليلة ، ورغم ضخامة كل سيرة على حدة إلا

الأخير . ويؤكد هذا الانحياز أن أساء المجموعة الثانية لم تذكر وإنما ذكرت وظائفهم فحسب ، فهم ( ناظر الجيش ، وكاتم السر ، والصاحب ) . . ولعلمهم أعضاء لجنة كونت لمراجعة السيرة وصياغتها بما يتلاءم مع الظروف السياسية للبلاد وربطها بحاكم البلاد المعاصر في ذلك الحين وبأسرته ، وأعرف أن هذا الانحياز سيفتح مجالات كثيرة للجدل والنقاش ، ولكننا نستند إلى ما حدث للإلياذة والأديسة في عصر سترانوس حاكم أثينا . . كما نستند إلى الجرجة السياسية الضخمة التي تحملها سيرة الظاهر بيبرس<sup>(٢٢)</sup> . وسنلاحظ أخيرا على هذه العبارة أنها رغم أنها أسمت كل هؤلاء بالملوكين إلا أنها ذكرت في تفصيل علمهم قولها : ( فكل من هؤلاء له بحر فيها وما يخصها من معانيها ومبانيها وما أرحوه وما شاهدهو وما تفلوه من السادة إخوانهم الذين يعملون من كلام الصدوق عليهم ) . . فالتأليف عنده في مرحلة هو الحفظ والنقل وهو الرواية ، وهو عنده أيضا إضافة وهو ما تم في الجزء التاريخي الذي أشرنا إليه .

فهذه الأساء الواردة في السيرة إذن إما أساء المصادر التي اعتمد عليها الرواة كالأصمعي وابن الأثير وابن هشام وغيرهم ، وإما رواة شعبيون نقل عنهم أصحاب النسخة الأخيرة التي دونت وثبتت ، وإما مجموعة من الرقباء تطفلوا على السيرة الشعبية لسبب سياسي في

(٢٠) يقول الدكتور محمد مندور في كتابه لن الشرط المكتبية الثقافية ونشر دار العلم ص ٨ وما بعدها : ( . . . يظن أن المحققين اللذين يتبرران القائلين هذا القرن - يعني في الواقع - وما إلا إلى الألفية والألفية ، لم يتكرها شاعر بعينه ، وإنما ابتكر أجزاءها المختلفة شراء شعبيون متمدنون ، ثم جاء هوميروس - إذ أسلمنا بصحة وجوده التاريخي - فوضع في ذكركه كل تلك الأجزاء ، ولربما أضاف إليها أجزاء من ابتكاره ، ثم أخذ يجرى يلاؤه اليونان وبعده قيادته أو ربابته شندا على لغاتهم تلك الأجزاء الواقعة ما فيها من سحر البساطة ونظرة الجدل الذي يشبه جمال الطفولة ، حتى إذا جاء القرن الخامس قبل الميلاد ، رأى بين سترانوس حاكم أثينا ، أن يؤلف بقية من الأدياء والشعراء لتدوين هاتين المجموعتين حفظا لما في الضياع ، ولما كان الحيات الشمرى قد احتفظ بذكرى هوميروس الشاعر القديم ، وقرارت الأجيال أباه شعره الدائمة فقد نسبت للمحتمان إليه ) . .

(٢١) حصر المشتق بروتكلان خطوطات سيرة مترة في مكتبات العالم في نص كامل بدار الكتب المصرية و٩ قطع متتارة في مكتبات برلين وباريس وبيوتن ولندن وغيرها . وقد قام الدكتور محمود ذهني في كتابه ( سيرة مترة بين شداد ) بمراجعة خطوط دار الكتب على النسخة الشعبية المتداولة من المكتبة السعيدية ، ولم تخرج المفارقة إلا بفروق طفيفة ، وإنما أكدت تطابق النسخين راجع سيرة عترة بن شداد للدكتور محمود ذهني طبعة المعارف ص ١٢٩ وما بعدها .

مجال الانتشار العربي العام . فالفكرة هنا ليست سياسية وحسب ، ولكنها سياسية مرتبطة ارتباطاً جليزاً وأساسياً بالفكر الديني الإسلامي . فالدولة دولة إسلامية ، والدفاع عنها دفاع عن الأرض والعقيدة في آن واحد . ومن هنا لم تكن وراء الحروب الإسلامية مجرد الفكرة الوطنية ، والدفاع عن الحدود السياسية ، والدود عن حرية البلاد . . بل كان وراءها دائماً الفكرة الدينية والدفاع عن العقيدة ، والدود عن حرية الفكر الإسلامي . . وهذا هو الذي أدى إلى ذبوعها وانتشارها ، لأن تأصل الفكر الديني في الدولة الإسلامية ربط أولاً بين الإنسان والعقيدة ، وربط ثانياً بين العقيدة والأرض ، وربط ثالثاً الإنسان والعقيدة معاً بمعنى الحرية التي لا تنجز ، فالإنسان الحر تصح عقيدته ، والعقيدة الصحيحة تخلق الأساس للإنسان الحر . . ومن هنا امتزج البعدان القومي والديني في مزيج فكري ووجداني موحد . . ومن هنا أيضاً امتزج معنى العروبة بالإسلام ، فالعروبة هي البعد القومي ، والإسلام هو البعد الديني ، وهما معاً يكونان الإنسان في الدولة الإسلامية في جميع عصورها قومياً وعقائدياً في وقت واحد .

ولعل هذا هو أحد الفروق الأساسية بين السيرة الشعبية العربية ، والملحمة الشعبية الإغريقية ، هما يلتقيان في تسجيل حروب أمتهما ، وقصص أبطالها ، ولكنها يفتقران في عدة أمور ، منها الشعر ، فالملحمة

أنا نذهب إلى أن الكثير من السير الشعبية لم يصل إلينا ، إما لأنه قد فقد أو أهمل ، أو لأننا لم نحصل على نسخة مدونة منه في وقت مناسب بحيث تحفظه لنا حتى اليوم ، ومات مع من مات من حفظته ورواته . . وإلى جوار السير الشعبية المحلية التي تعرفها البيئات العربية المختلفة لأبطال محليين ، وبعض أولياء الله الصالحين المحليين (٢٢) حظيت مجموعة من الأعمال بالذبوع العربي العام ، وأصبحت بهذا أدبا شعبياً يسير من المحيط إلى الخليج ، ويستمر عبر الزمان وعبر المكان ، وعرفت منه طبعات شامية وحجازية ومصرية ومغربية وعراقية . ومن هذه الأعمال الشعبية التي عرفناها حتى الآن : سير : الزير سالم وعترته بن شداد وذات الهمة وحزرة البهلوان وفيروز شاه ، وسيف بن ذي يزن والظاهر بيبرس وعلى الزبيق والسيرة الهلالية بنسخها المتعددة . (٢٣) وهذه السير - ما عدا السيرة الهلالية وحدها - سير ثرية تأخذ القالب الروائي ، وتقدم كل منها علاجاً روائياً لمرحلة هامة من مراحل تاريخ الأمة العربية الإسلامية في صراعها ضد القوى المحيطة بها ، الطامعة فيها ، والمتنافسة معها في بسط النفوذ على المنطقة كلها . فهي في مجموعها سجل لتوحد العرب كقبائل مرة ، ولتوحد المسلمين كعقبات مختلفة مرة أخرى ، في مواجهة الفرس والأحباش والروم والصليبيين . . وهذا البعد السياسي أساس ضروري في السير التي خرجت من محيطها إلى إطار التلقي العربي العام . بل ربما كان هو السبب في خروجها من الانتشار المحلي الضيق إلى

(٢٢) في مصر هناك قصص شعبية محلية لم ترق إلى مصاف السير ولأن تكون من الأعمال الشعبية العربية المتداولة في كل البيئات العربية الأخرى ، وكذلك الحال بالنسبة لكل البيئات العربية المختلفة ، فهذه الأعمال تدور في إطار بيئاتها ومحيطها ورواها المحليون ، ولكنها لم تستطع فخر حايك المحلية لتكون شعبية كالسير الشعبية العروبة . ومنها في مصر على سبيل المثال : سيرة السيد البدوي ، والفرغاني والمرسي أبو العباس وغيرهم من الأرواء ، وقصص أدمع الشرفاوي وربة ويسن وشفيقة ومتولي ، وصبر أيوب وغيرها كثير . (٢٣) هناك سيرة مجاهدة ، إن صحت التعبير ، عثرت عليها في قراءات عن تاريخ عمان ، هي سيرة مالك بن . فهم الأزدي ولحكى رحلته إلى عمان ، ومعاركة مع الفرس لتحرير عمان ، وبغاراته هو وأولاده بن عمان ولقار ، وقد وردت هذه السيرة بطريقة مختصرة في بعض كتب التاريخ العماني التي حفظها وزارة الثقافة العمانية وطبعها مؤخراً ، وقد حاولت التعرض لهذه السيرة بتقديم معاصر ، ولكني ولقت عند الجزء الأول منها فقط ، وأحسب أنها أكثر ثراء من هذا بكثير ، إلا أنه من الواضح أنها كانت منتشرة في حدود عمان فقط - راجع للكتاب : في بلاد الشهباء دار الطحال .

المعبدي الذي تحاول الطقوس التقرب إليه ، عن طريق تمثيل معاركه مع أعدائه من آله الشر . ومحاول الرمز لحركته في الكون بتجسيد يمثله البطل ، سواء كان الإله هو الشمس ، أو هو المطر أو هو حيوان خرافي شيرير اخترعته المخيلة البدائية ليمثل قوة غامضة كفوة المرض أو الموت أو الجفاف . . ثم تأتي مرحلة تشترك فيها قوى إنسانية لعبت دورا تاريخيا في حيات الناس في مرحلة ما من مراحل حياته ، مع الأبطال الآلهة ، ويبدأ الإنسان في التعبير عن تاريخه ، وتدوينه وتفسيره في إطار الأسطوتاريخية التي يتداخل فيها عالم الآلهة بعالم البشر ، ويحس فيها الإنسان بقصوره ومحدوديته ، وهزيمته الختية المؤكدة . ويدخل تدريجيا من مرحلة الأسطورة إلى مرحلة التعبير الملحمي الصახب بالغامرة النبيلة ، والمحاولة الفذة ، المحكومة دائما بقدرة الإنسان المحدودة عن تجاوز إمكانياته في مواجهة القوى المطلقة التي تتحرر من المكان ومن الزمان ومن الفناء جميعا ( ٢٤ ) ثم يبدأ الدخول إلى عالم التعبير عن المواجهة بين الإنسان وهذه القوى في التراجيديا . وقيل أن يصل الأدب العربي إلى هذه المرحلة الأخيرة حدث في الوجدان العربي شيء هام وأسى أوقف هذا المسار الذي استمر طبيعيا في آداب الشعوب الأخرى فأنتجت الملاحم والتراجيديا ، وتوقف عند العرب فاجهضت الملاحم ، ولم تظهر التراجيديا أصلا . ذلك أن المسار الفكري والوجداني لهذا التعبير ارتبط منذ الأسطورة بالعلاقة المهمة عند الإنسان بينه وبين خالقه . وإحساسه الدائم أنه معه في شد وجذب ، لا بد أن يقدم له القرايين ، ويقم له الطقوس ليرضى عنه ويعبد قوى الشر عن زرع وصيده وحياته نفسها . وهو مرة يستطيع أن يترضاه ، ومرات يخفق في إرضائه . وكل أمور حياته مرتبطة بهذا المسار

عمل شعري ، والسيرة عمل نثري بالدرجة الأولى ، ومنها أن الملاحم وإن كانت قومية الاتجاه إلا أن عنصر العقيدة يغيب عنها تماما ، بينما هو في السيرة شديد الحضور ، بل وأساسى وجوهري في بناء النسيج الروائي للسيرة نفسها ، يتحكم في أهداف الأبطال وتكوين شخصياتهم ، كما يتحكم في الأحداث وتحولاتها ونغوها الفني . . ومنها أيضا أن الملاحم الفردية في البطل قد كرس تكريسا شديدا بحيث امتزجت شخصية البطولة بشخصيات الآلهة الوثنيين ، وتداخلت عوالم البشر بعوالم الآلهة ، وقد أدت الفردية المتميزة لبطل الملاحم إلى بطل التراجيديات اليونانية ، التي يواجه فيها البطل القدر مواجهة درامية تنتهي عادة نهاية فاجعة بالنسبة للبطل . والبطولة الملحمية من هذا النوع التراجيدي عرفها القصص العربي القديم في قصص عاد وثمود ، وقصص الملوك التابعة في الجنوب . وحكايات الزير سالم وحسان البماي وغيرهم ، كما تعرفها السيرة الشعبية في المرحلة الأولى من وجود البطل ، وهي مرحلة الولادة ، ومرحلة التكوين ، وليس هذا غريبا ، بل هو أمر منطقي أن يسير التعبير العربي في نفس المسار الذي سارت فيه أشكال التعبير عند الشعوب الأخرى ، وأن يمر بنفس المراحل التي مرت بها الآداب الأخرى . فيبدأ من الأسطورة المصاحبة للطقس الوثني العبادي ، والتي يفسر ويعمل ويؤرخ عن طريقها لوقع الوجود حوله على عقله ووجدانه جميعا . وأن تكون الأسطورة هي مجال التعبير عن احتكاكه الواعي بتغيرات الحياة حوله ، تلك التغيرات التي لا يجد في مرحلة وجوده البدائي الأول من قدراته الذهنية أو المعرفية ما يفسرها له ، وما يعلى سببها ، وما يحقق له كيفية سليمة للتعامل معها . . والبطل في الأسطورة إله أو رمز لهذا الإله الطقسي

(٢٤) راجع الفصن الذهني لسير جيمس فريزر ، والأساطير لأحمد كمال زكي ، وعلم الفولكلور لآكسندر كراب . وغيرها .

بعضيان الله ، وتعريض نفسه للعذاب في الدنيا والآخرة معا . والملجأ من وسوسة الشيطان ومكائده هو الله وحده ، وهو الإيمان برسوله وكتابه ، وما أنزل من كتب ، ومن أوحى إليهم من رسل . فكل شيئا قد غدا واضحا وبينا ، وتحددت العلاقات والحدود ، الحرام بين والحرام بين ، ويزين الشيطان للناس الشر ، ويرحم الله عباده إن تخلصوا من أسر الشيطان وتابوا وأصلحو ، ثم تابوا واتقوا وعملوا صالحا . .

كان لا بد إذن أن يخفني البطل المنحدر من صلب الأسطورة القديمة ، وكان لا بد إذن أن يتوقف نحو الوجود الملحمي له ، وأن ينعدم تماما الوجود التراجمي للبطل في التعبير العربي الفردي والشعبي على السواء ، وكان لا بد أن يبحث الوجدان العربي عن شكل آخر من التعبير يحقق له التلازم مع صورة البطل في الوجود الفكري والعقائدي الجديد ( ٢٦ ) ونحن نذهب أن السير الشعبية العربية كفن قولي ظهرت استجابة لهذا البحث ، وتلبية لضرورة ظهور شكل إسلامي للتعبير الأدبي ليعبده عن مظان الارتباط بالأشكال الأدبية المنحدرة من الأسطورة الوثنية القديمة ، ويكون فيه الوفاء الفني لمتطلبات التعبير العربي المتجددة . . ولعل هذا هو الأساس في عدم ظهور المسرح بشكله اليوناني التقليدي عند العرب ، ولعله أيضا السري في أن البدايات الملحمية التي عرفها الشعر العربي القديم قد أجهضت وحلت محلها الروايات الثرية التي تمتلئ بالمقطوعات

القلبي في علاقته بآلته . . فأقام لها التماثيل والمعابد ، وحمل رموزا لها مع رحلاته وجولاته ، واخترع من المعارف البدائية ما يكشف له بعض أسرارها في إطار العمل البدائي الأول وهو السحر ، وانتدب لها من بينه من يحس أنهم الأقرب فهما لطلبائهم ، والأكثر معرفة بإرادتهم ، والأكثر قدرة على التأثير فيهم ، وهم الكهنة ( ٢٥ ) ثم جاء الإسلام فحسم كل هذه القضايا المتعلقة ، وألغى كل هذه الآلهة هائلا ، وبالتالي ألغى كل ما تناقله العرب حولها من معطيات أدبية ، ومن ماثورات قولية وغير قولية ، دخلت في صلب الثقافة الشعبية العربية القديمة قبل الإسلام . وجاء الإسلام لربط العرب بالله وحده دون شريك ، ودون تجسيد ، ودون علاقة ما بينه وبين الحياة البشرية القائمة بالعقل ، وأعلن الإسلام حربه على الشرك ، وعلى الكفر ، وعلى تصور أي علاقة بين الله والبشر ، وإنما الله منزّه ومتعال لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفواً من أحد أبداً ، لا في الماضي ولا في الحاضر ، ولا في المستقبل . وهذا التحديد القاطع أنهى طموح الخيال الإنساني في تحميل عجزه على علاقات مشوهة بآلته ، بل أنهى هؤلاء الآلهة أصلا وقضى على وجودهم كلية . . وتحمل الشيطان وحده عبء العلاقة بالإنسان ، إذ هو الذي أغواه حتى خرج من الجنة وأخرج معه ، ليظل كل منهما عدواً للآخر إلى يوم الدين . فالشيطان هو الذي يسعى بالشكر في حياة الإنسان الخارجية ، وفي وجوده الداخلي نفسه ، إذ يزين له فعل الشر ، ويوسوس له في أعماقه

(٢٥) رابع كتاب الأصنام لابن الكلبي وراجع فجر الإسلام لأحمد أمين ، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان الجزء الأول ، والسيرة النبوية لابن هشام ، وكتب التفسير في الإشارة إلى عبادات الشمس والقمر والتجسيم ، والحديث من هبل ومناة ويوفوت والزهرة واللات ، وغيرها من أصنام العرب في الكتب وغير الكتب ، ومن ثلاثة الأثافي . ومن اللذاح .

(٢٦) رابع للكتاب بحث الجذور الشعبية للمسرح العربي ، نشر بعضه في مجلة البيان الكويتية ، ويطبع البحث كله تحت نفس العنوان في هيئة الكتاب بالقاهرة . وراجع كتاب ( فن كتابة السيرة الشعبية ) للكتاب بالاشتراك مع د . محمود ذهني ط . دار اقرأ بيروت .

الشعوب المختلفة من غير سكان الجزيرة العربية . ذلك أن الموروث الأدبي بعامه ، والموروث الشعبي على وجه الخصوص مر بمصفاة دقيقة وضخمة ، بحيث اختفت من الذاكرة أو كادت ، العطاءات الأدبية التي تشير إلى العبادات الوثنية القديمة ، أو ترتبط ارتباطاً ما بمتبقيات الأساطير المرتبطة بالعبادات الوثنية القديمة ، وبحيث اختفت من الذاكرة أو كادت الممارسات الأدبية الشعبية والمعطيات القولية الشعبية ذات الجذور المرتبطة بالعبادات والتقاليد الممارسة في عصور ما قبل الإسلام . وأبقت هذه المصفاة من ديوان العرب ما يحمل من الأخلاقيات والمثل ما لا يتعارض مع الفكر الإسلامي ، إن لم يكن يوافقه ويساند معطياته المثالية والحلقية والسلوكية تمام الموافقة ، أما الباقي فإما تمجوهل فنسي ، وإما حذر منه بوضوح وجلاء ، وإما حور وبذل ليتلأم مع الفكر السائد الجديد . أم الممارسات القولية المرتبطة بالعبادات والتقاليد الممارسة فقد شنت عليها حرب قوية ومؤثرة ، واستبقى منها ما لا يضر ، وحذف منها ما هو مخالف صريحة لتعاليم الإسلام كعقيدة وكفكر وسلوك اجتماعي معا . . وهذه المعطيات الإسلامية الضخمة لم تفعل فعلها في المنقول والمحفوظ من النصوص وحسب ، وإنما هي عملت فعلها ، الأكيد في داخل نفوس وعقول المبدعين العرب ، فرديين أو شعبيين ، فأصبحوا لا يصدرون إلا عن فهم كامل لما يقال وكيف

الشعيرة الطويلة ، بل وشديدة الطول في بعض الأحيان ( ٢٧ ) ولكنها مع ذلك محتاج إلى السرد النثري والإضافة الثرية لتكون صلب هذه الملاحم بعد روايتها الجديدة في العصر الإسلامي ، فالسرح اليوناني امتداد للمعبد وللملحمة ( ٢٨ ) ووقف تيار الامتداد أنهى احتمالات استمرار الملحمة وتطورها واستغلاليتها ، كما أنهى احتمال وجود المسرح بشكله التراجيدي الإغريقي المعروف . وتقدمت السيرة الشعبية العربية لتعدل من مسار الملحمة لتتواءم مع الرؤية الإسلامية ، ولتحل نهائيا وبشكل قاطع محل الدراما التي لم يصبح لوجودها ضرورة فنية واضحة . فالبطل الجديد - أعني بطل السيرة - يحقق غاية إسلامية ، وهذا قوميا عقائديا حتى لو كان زمانه قبل الإسلام كسيف بن ذي يزن وعنترة بن شداد ، وحتى لو كان غير عربي من الناحية العرقية كالظاهر بيبرس وحزرة البهلوان ، فالبعد الزمني والبعد العرقي قد استبعدا في عملية الصياغة الإسلامية للسيرة الشعبية العربية . بل لعل استبعاد كل ما يربط المسلم بالتراكم الأسطوري بشكله الوثني القديم كان هدفا رئيسيا من أهداف التأليف الجديد في فن السيرة الشعبية العربية . بل لعله كان هدفا رئيسيا من أهداف المهتمين بالأدب عامة والشعر على وجه الخصوص ، مع استقرار حركة الدين الإسلامي ، وتمكنه من نفوس المؤمنين به والداخلين إليه من أبناء الديانات الأخرى وأبناء

(٢٧) فرض اللوق العربي نفسه في ضرورة وجود الشعر في اللغة العربية القديمة ، وسنرى في الكتب التي ذكرت باعتبارها من مجالس معاوية كأخبار ملوك الجبل لعيد بن شربة ، أن معاوية يطلب من عبيد الشعر في كل مناسبة تدعو إليه ، ويتردد في الكتاب قول معاوية لعبيد سائبك ألا تفر بشعر تحلفك فيها إلا لا ذكرته . وكأننا الفضة لاصلاح عنه إلا بالشعر يرد على أسئلة من يدور بينهم الحديث ، فيقول له : « سائبك ألسنت حديثك يهضم ما قالوا من الشعر ولو لثلاثة أيام » . ويكرر الشعر في كتاب عبيد ، حتى لنكاد نرى تاريخ ملوك اليمن بأي في كتابه على لسان ملوكها شعرا . . ففي قصة عاد الأوسط مثلا ، يصف عاد حربه مع القرس في ٣٣ بيتا ، ثم هزاة يخرجه إلى الشام بقول في ذلك شعرا يبلغ ٣٥ بيتا ، ثم يلق ليذكر قوته وسلطته وجبروته في ٣٤ بيتا هكذا . . وقد أجمعنا في كتاب في الرواية العربية عصر التجميع ، ماجاء من شعر على لسان تين الأوسط أحد أبطال كتابه للمحميين لكان ٦٩٤ بيتا من الشعر ، وهذا الشعر يروي حياة تين كامله وبغزائه وفروحاته ومشاركه تزوجه بأهله وآراءه ، كما تلصق في هذا الشعر ما يلقى الضوء على معارف العرب في عصره . وعلى نقلايدهم وعادتهم . . راجع كتاب ( في الرواية العربية - عصر التجميع ، طيبة دار الشروق - القاهرة ) .

(٢٨) المذكور منثور في كتابه فن الشعر ص ٩ جملة هامة في هذا المجال إذ يقول : ( حتى رأينا شعراء التثنيات يمتزفون بأن مسرحياتهم ما هي إلا نثات تساقط من مائدة هوميروس ) .

يقال في مرحلة ، ثم عن اقتناع وصدور عفوي ، عن رؤية واضحة في وجدانهم وعقولهم تمشي مع الفكر الإسلامي ولا تعارضه ، وإلهامي في الكثير من الأحيان تؤكد وتثبت بطريق مباشر وغير مباشر ، وخاصة في الطريق غير المباشر عن طريق العلاج الروائي للأحداث والأفكار الإسلامية والتاريخية بعمامة كما بلورها وطورها فن السيرة الشعبية .

وقد لاحظ الدارسون المعاصرون قلة ما وصل إلينا من شعر قبل الإسلام ، وقصر الفترة الزمنية التي يمثلها وهي حوالي مائة وخمسين عاما فقط ، ويوردون قول أبو عمرو بن العلاء : ( ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله ، ولو جاءكم وأفرجاءكم علم وشعر كثير ) ( ٢٩ ) وقد ذكر بذر كلماته في ( تاريخ الأدب العربي ) بدايات الشعر العربي وارتباطها بالطقوس المعبدية ، إلا أنه كان حذرا وطارق الموضوع يتحرج شديد . والواقع أن المسألة لا حرج فيها إذا ما وضعنا في اعتبارنا أن هذه النصوص التي تسربت قليلة بل ونادرة . وقد لجأ كثير من الدارسين والنقاد أخيرا إلى محاولة فهم الشعر ما قبل الإسلام على ضوء بعض الرموز فيه ، وعلاقات هذه الرموز بالممارسات الأسطورية والمعبدية القديمة ، وهي محاولات جادة ، ولكنها تقوم على الخدس والمقارنة ، وإرجاع المجهول إلى المعلوم ، وتطبيق قاعد البحث الأثنوبولوجية ، وكلها مع مشقتها والتزامها بالجدية تفنقد النصوص الصريحة والواضحة ، وهذه قد ضاعت وانلثرت أمرها ، وأصبح أمر العثور عليها مشکوكا فيه ،

وإن كان الاجتهاد مشكورا ومطلوبا في آن واحد ( ٣٠ ) والحقيقة أن أمر الشك في حجم الشعر الذي ذكره مؤرخوا الشعر الجاهلي وأصحاب كتب الحماسات والمختارات الشعرية ، يتناقض مع ما توارد عن احتفال العرب بالشعر ، واهتمامهم الواضح بأمره حتى ليعلقوا المختار من قصائده على أشتار الكعبة إلى جوار أضنامهم . وقد حاول الكثيرون منذ البداية الحصول على نماذج أخرى من هذا الشعر ، ولكن أن الواضح أن ما حصلوا عليه ليس إلا وضعاء معاصرا لهم ، قبل لإرضائهم وافتقد نبرة الشعر التي تتماشى مع القصائد المعترف بها منه . من ذلك ما جاء في كتاب أخبار ملوك اليمن من حديثه مع معاوية بن أبي سفيان عن أمر عاد إذ يقول معاوية ( وأبيك لقد أثبت وذكرت عجباً من حديثك عن عاد . وقد علمت أن الشعر ديوان العرب ، والدليل على أحاديثها وأفعائها ، والحاكم بينهم في الجاهلية ، وقد سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول ( إن من الشعر لحكياً ) . . قال عبيد : قد صدقت يا معاوية ، إنه لما كان من وفد عاد ما كان وما قد حدثك عنه ، وصارت عاد وفودها أمثالا وأحاديث ، قالت فيها العرب أشعارا . . منها ما حفظناه ومنها ما لم نحفظه . . قال معاوية ( فهات واسمعي ما حفظت من ذلك ) ( ٣١ ) . . والشعر الوارد طبعا لا يرقى في قيمته الشعرية إلى مستوى المعلقات أو غيرها مما جاء في ديوان العرب . بل إن التزام شعر ديوان العرب بأغراض محددة هي الفخر المرح والهجاء والرشاء والغزل والوصف . ينبئ عن تصنيف لموضوعات محددة ،

( ٢٩ ) طبقات فحول الشعراء لمحمد بن سلام الجهمي الجزء الأول . راجع الجواهر للجاحظ الجزء الأول .

( ٣٠ ) حاول الدكتور مصطفى تاصف في عدة مقالات نقدية طرق هذا الموضوع ، كما طرقه الدكتور أحمد كمال زكي والدكتور إبراهيم عيادرحن ، وكتب الدكتور عز الدين اسماعيل كتابه عن مكونات الأول للثقافة العربية في جهد واضح إلى هذا الاتجاه ، وكذلك الدكتور عوني عبدالرؤوف في كتابه البدايات الأولى للثقافة العربية . وخصص الدكتور علي البطل صلب رسالته بعنوان ( الصورة الفنية في الشعر العربي ) للمحاولة العلمية الجادة في نفس الاتجاه . . وهناك اجتهادات أخرى مستمرة . .

( ٣١ ) القصة وغيرها كثير من ميلانها وردت في أخبار ملوك اليمن ، المطبوع مع كتاب التيجان لوعب بن منبة في كتاب واحد . أصدره مؤرخا مركز الدراسات والأبحاث البنية بصنعاء .



ظهورها . الأولى هي مرحلة التجميع . وهي مرحلة عكف فيها رواة حافظون على تجميع ما لديهم من حكايات وأخبار تأس الحياة العربية ، وحياة ملوكها وأبطالها ، وحياة أحداثها وحروبها وتجاربها قبل ظهور الإسلام ، استجابة لرغبة المفسرين الذين استوقفهم إشارات القرآن الكريم إلى قصص الأنبياء . وحكايات الأمم السالفة ، ونوعت هنا فنذكر نص السيوطي الذي يقول فيه : ( وتلمحت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم ووقائعهم ، حتى ذكروا بدأ الدنيا وأول الأشياء ، وسماوا ذلك بالتاريخ والقصص ) . ( ٣٢ ) وهذا هو المدخل الأول الذي وجد فيه الحفاظ تنفسهم إلى تدوين ما عندهم من حكايات وأخبار قبل أن تندثر معهم ، وتزول بزوالهم . وعرفنا من أساء هذه الطبقة . ابن اسحق ، وهب بن منه وكعب الأحبار ، وعبيد بن شريه الجرهمي . ودغفل النسابة وهشام الكلبي ، ويذكر صاحب الفهرست مجموعة كبيرة منهم في الفن الأول من المقالة الثالثة من كتابه . ( ٣٣ ) وسنلاحظ أن معظمهم من المعمرين الذين عاشوا حتى الدولة الأموية ومنهم الجرهمي الذي أدرك زمان النبي صلى الله عليه وسلم وعاش حتى أيام عبد الملك بن مروان . ومع هذا يذكر لنا ابن النديم أساء من روى عنهم من أحاديث أيام العرب وأحداثها وملوكها ، وسنلاحظ أن معظمهم كان يهوديا يمانيا كوهب وكعب الأحبار وغيرهما ، وأن منهم النصراني كهوانة بن الحكم بن العياض والنسابة البكري وغيرهما . وأهمية هذه الملاحظة ترتبط بمصادر معلوماتهم ، وخاصة عن أحداث الأمم البائدة ، وقصص الأنبياء . فمعظم هذه المصادر ترجع إلى الكتب المقدسة السابقة للقرآن الكريم ، كما ترجع إلى كتب متوارثة

وهي في معظمها تعني بالعطاء الخارجي للمعنى ، ولا تدخل في صلب الانفعال الفني والخلجات الداخلية للشاعر ، الأمر الذي لا يترك لفحولة الشاعر وعمقه ، دون أن يرد في صلب هذه الأغراض ، هذا الالتزام يوحى بنوع من القواعد التي قام عليها الاختيار ، وقامت عليها أسس الاستبقاء أو الاستبعاد ، وهذا افتراض يحتاج إلى الكثير من التعميم والمناقشة لا أظن أن هنا مجاله . أو أن لدينا الأدوات للقيام به . . وإن كان حقل الدراسات الشعرية والنقدية ملء بمن يستطيعون الالتفات إليه ومناقشته ، ربما خرجنا بشيء جديد في هذا المجال . . ومع هذا فقد تسلت الكثير من النماذج الشعرية العربية القديمة التي ترتبط ببعض العادات والتقاليد ، وبحكايات الأمم السالفة ، وملوك التابعة وبالأنباء والأحداث مما بقي عنه الحفظة من أمثال عبيد بن شريه وغيره . ولكننا نذهب أن هذه التوقيعات إما موضوعه وضعها معاصرا لروايتهم ، وإما منقولة حفظا عن وصفوها في إطار الأحداث التاريخية القديمة ، وعلى أسنة أبطالها ، ولكن مرت من المصفاة الأدبية الجديدة فلم تشر من متيقعات أصولها المرتبطة بالأساطير والعقائد والعادات إلا بالقليل النادر . وإذا كان قد حدث للشعر ، فشيء به ما حدث لغيره من الروايات التاريخية ، والحكايات القديمة ، والموروث الفردي ، أو الشعبي من الأعمال الثرية .



إذا كنا نعتبر السيرة الشعبية العربية هي عطاء مرحلة الإبداع في دنيا الرواية العربية ذات الطابع الخاص الذي حددته الرؤية الإسلامية ، وحدده تغير مفهوم البطل في ظل الإسلام ، فنحن نذهب إلى أن هذه المرحلة قد سبقتها مرحلتان أساسيتان ، مهدتا لها ، ومكنتا من

( ٣٢ ) الاتقان في علوم القرآن الجزء الثاني للسيوطي .

( ٣٣ ) الفهرست لابن النديم ط : المطبعة التجارية ص ١٣١ وما بعدها .

والآخرين ما لم يعطه أحد . فقال : والذي نفس كعب بيده ، ما خلق الله تعالى شيئا إلا وقد فسره في التوراة لعبده موسى تفسيرا ، وإن هذا القرآن أشد وعيدا ( وكفى بالله شهيدا ) والله الهادي للصواب ( ٣٦ ) والنفس الإسرائيلي هنا واضح ومميز ، وهو يفسر غضبة علماء الدين والتفاسير على مثل هذه الروايات المنقولة ، والتي تحاول جاهدة جعل التوراة أول العلم والمعرفة . وتجعل فيها من أسرار المعرفة ما لا يعرفه إلا أصحابها من أمثال كعب الاحبار . الأمر عندنا أن ما قدمه هؤلاء ليس حديثا تاريخيا ثابتا يمكن الاعتماد عليه من الناحية التاريخية ، وعرض على قانون الصحة والخطأ الأخلاقيين ، وإنما هو - عندنا - بقايا الحكايات الشعبية ، و ( الملاحم ) المهضبة ، التي ضلت في ذاكرة رواة هذا العصر وكتابه . . فهي بنهايات ما احتفظت به الذاكرة ، وبدايات مرحلة التجميع للرواية العربية القديمة .

ولم تكن حاجة المفسرين لهذه الأخبار وحدها هي الدافع لحركة التجميع هذه ، فقد كانت هناك حاجة السمار إلى مادة لسمرهم ، وقد عرف العرب السمر واهتموا به اهتماما كبيرا ، وكان لهذه الأسمار دار خاصة بها في مكة هي دار الندوة التي أنشأها قصي بن كلاب ويقول عنه ابن هشام في السيرة النبوية ( فكانت إليه

ملبئة بالقصص ، ولم يصل إلينا من هذه الكتب الأخيرة شيء . ( ٣٤ ) وقد ذكر وهب بن منبه في كتابه التيجان أنه قرأ الكتب المنزلة ويقول ( قرأت ثلاثة وتسعين كتابا مما أنزل الله على الأنبياء ، فوجدت فيها أن الكتب التي أنزل الله على جميع النبيين مائة كتاب وثلاثة وستون كتابا ، ثم مضى يفصلها في الصحائف التي أنزلت على آدم وشيث بن آدم ، واختوخ ونوح وهود وصالح وإبراهيم وموسى وداود وعيسى والرسول محمد عليه السلام ( ٣٥ ) . . وهذه الجراءة من وهب هي التي أياحت له أن يكون مرجعا أساسيا عند المفسرين في ذكر الأحداث والأخبار التي احتاجوها لتفسير بعض إشارات القرآن الكريم لحكايات قديمة اندثر أمرها . وهذه الجراءة نفسها هي التي دعت إلى طلب الحذر من هذا السيل الدافق من الحكايات والأخبار المشكوك في أمرها تاريخيا ، وأسما هذه الأخبار بالإسرائيليات ، وأعلنوا أنها من ميسوسات اليهود وغير اليهود لإفساد الرؤية الإسلامية للأخبار . ويبدو صحة ما ذهبوا إليه واضحا في ادعاء كعب الاحبار أمام معاوية أن كل ما حدث ويحدث مفسر في التوراة ، وقد ذكر النويري في نهاية الأرب حكاية معاوية مع كعب الاحبار إذ استقدمه ليقص عليه قصة إرم ذات العماد ، ويعجب معاوية بمعرفته فيقول له : يا أبا اسحق ، لقد فضلك الله على غيرك من العلماء . ولقد أعطيت من علم الأولين

( ٣٤ ) في سيرة سيف بن ذي يزن ، المجلد الأول ، تقول السيرة من وزير الملك في يزن وأسمه يربوب . ليس له نظير في مشرق الأرض ومغربها ، وكان اسمه يربوب ، وكان قد قرأ الكتب القديمة ، واللامح العظيمة ، فوجد في التوراة والإنجيل وصحف إبراهيم الخليل ، وفي مزامير داود عليه السلام اسم محمد صلى الله عليه وسلم ، وهو من آل قريش من بني هاشم ووجد صفته وأنه يظهر الإسلام والإيمان ، ونلاحظ هنا أن كاتب السيرة يربط بين الكتب القديمة كما أسماها ، واللامح العظيمة كما نعتها ، باللامح العظيمة وبين صحف إبراهيم والتوراة والإنجيل في نسق واحد كمصادر قديمة للمعرفة .

( ٣٥ ) راجع التيجان لوهب بن منبه طبعة مركز الدراسات الدينية بدمشق ويقول الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التدوين عند العرب في حديثه عن شواهد اللغات المختلفة عند وهب ( قد نخرج من هذه الشواهد ونحن على ما يشبه الاطمئنان من معرفة وهب باللغة العبرية والسريانية . وفي نفسنا شيء من معرفته باللغة الآرامية والحميرية ، وما يزيدنا يقينا بمعرفة اللغات غير العربية تلك القول في الكثير من المراجع بأنه قرأ الكتب أو العديد منها ، وأن تفسيره للكلمات العبرية والسريانية كان صحيحا في أغلبه ، وربما استمد وهب بعض معارفه ما كان شاملا من قصص أهل الكتاب وإن لم يوجد في الإنجيل أو توراوة ) .

( ٣٦ ) الجزء الثالث عشر من نهاية الأرب للنويري .

حديث النضر بن الحارث ، فهي قد دخلت إلى عصر المدونات على يد وهب وعبيد وابن اسحق وغيرهم . ومعظم أبناء هذه الطبقة يشكك فيهم العلماء ، ويشككون في الرجال وفي أحاديثهم معا . ويذكر صاحب الفهرست عن ابن اسحق أنه كان ( يجعل عن اليهود والنصارى ويسميه في كتبه أهل العلم الأول ) . . ومع هذا فنحن نذهب إلى أن الكثير من أخبارهم دخلها الخلف والتنقيح ، وإن الكثير مما دسوه مما يجري مجرى الأسراليات المعنة في الفرض والشبهة قد حذف . وهذه المرحلة - مرحلة التجميع - هي النواة الأولى التي استمرت بعملية القص والحكي ، ووصلت بين متبقيات الحكايات العربية - وغير العربية القديمة ، وبين المرحلة التالية لها ، وهي مرحلة التأليف ( ٤٠ ) . وسنلاحظ أن هذه المرحلة جمعت بين تجميع القصص العربية القديمة ، وخاصة ما ارتبط منها بملوك اليمن ، والأمم البائدة وقصص الأنبياء ، وبين حكايات وافدة من الأمم المجاورة فحكايات رستم واسفنديار التي كان يحكيها النضر بن الحارث وهو قرشي حافظ لأخبار الفرس وحكاياتهم . ولا نستبعد وجود حكايات مترجمة عن الهند والروم ، فقد كانت الأسفار وسيلة العرب للاتصال بالخارج . وصلات العرب بالبلاد المحيطة بهم وشقها طرق التجارة وقيامهم بالرحلة بين بلاد الشمال حيث تصلهم مواليهم ببلاد البحر المتوسط ، وبلاد الجنوب حين تصلهم مواليهم بجزر بحر الهند والهند نفسها ، وتصلهم هذه الموانئ أيضا بالحبشة وبلاد الزنج .

الحجاجة والسقاية والرفادة والندوة واللواء ، فحاز شرف مكة كلها ) . . وفي دار الندوة كان يقوم أصحاب ( المقامة ) أمام الجالسين ليحكوا حكايتهم . . وقد لام معاوية قصيا حين باع هذه الدار وانقطع عملها ( ٣٧ ) ولعلها كانت الحافظ لها على نقل مجلسها إلى قصره ( ٣٨ ) وقد عرفت المكتبة العربية كتاب أخبار ملوك اليمن لعبيد بن شurie من مسامرات معاوية المدونة ، كما نقلت كتب الأدب والأخبار مسامراته مع كعب الأحبار وغيره ، وهذه الحركة التي دارت حول معاوية تسببت في نشاط عصر التجميع ورجاله نشاطا وافرا ، وليس يغيب عنا أن السمر بالحكايات عادة متأصلة عند كل الشعوب ، ولنا نغفل عن المساجلة التي حاول المسامرون بها حاجة الرسول وإحراجها أمام قريش . ويذكر لنا ابن هشام في السيرة النبوية ( إن النضر بن الحارث كان من شياطين قريش ، ومن كان يؤذي رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وينصب له العداوة ، وكان . قد قدم الحيرة وتعلم بها أحاديث ملوك الفرس ، وأحاديث رستم واسفنديار ، فكان إذا جلس رسول الله صلى الله عليه وسلم مجلسا فذكر الله وحذر قومه ما أصاب من قبلهم من الأمم من نعمة الله ، خلفه في مجلسه إذا قام ، ثم قال : ( إنا والله معشر قريش أحسن حديثا منه ، فهلهم إلى ، فانا أحدثكم أحسن من حديثه ، ثم يحذوهم عن ملوك فارس ورستم واسفنديار ) ( ٣٩ ) فحركة التجميع بدأت قبل الإسلام ، واستمرت طوال مرحلة صدر الإسلام ، وإن كانت في بادئ الأمر قد اعتمدت على الرواية الشفاهية كما في دار الندوة ، وكما رأينا في

(٣٧) السيرة النبوية لابن هشام الجزء الأول .

(٣٨) يقول المدعي في مروج الذهب : ( كان لمعاوية بن أبي سفيان سماعات من كل يوم يعدها مجلسا ليعصفر غلماته الدافتر لها سير الملوك وأخبارها والحروب والمكائد فيقرأ ذلك عليه غلمان مرتبون ) . .

(٣٩) الجزء الأول من سيرة ابن هشام .

(٤٠) لاستكمال هذه المرحلة راجع كتاب ( في الرواية العربية - عصر التجميع )

بعمامة ، وعن تاريخ النبي عليه السلام بخاصة ، ولكنها كتب غلب عليها طابع العطاء الشمسي ، والاهتمام بشخصية البطل وتتبع الاحداث الدرامية والهامة في حياته ، ولهذا فهي ليست كتب تاريخ بالمعنى المفهوم لهذه الكلمة ، بقدر ما هي كتب غلب عليها الطابع القصصي ، وتعتبر تسجيلا فريدا للأسمار التي عرفها العرب قبل الإسلام وبعده . وهذه الموجة من المؤلفات صاحبها موجة أخرى من الكتب المترجمة عن آداب الشعوب الأخرى ، ولكنها هي الأخرى سمرت بمراحلتين . مرحلة النقل من اللغة الأم إلى اللغة العربية ، ثم مرحلة تأليفها عربيا وإسلاميا من جديد ، تماما كما حدث للكتب المجمعة التي تحدثنا عنها ، ويذكر النديم عن هذه الكتب في عداد كتب المسامرين والمخرفين ، تحت عنوان ( أساء الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات ) . . ويذكر في أولها في كتب الفرس ويقول : ( أول من صنف الخرافات ، وجعل لها كتباً ، وأودعها الخزائن ، وجعل بعض ذلك على ألسنة الحيوان ، الفرس الأول ) . . ويذكر أن أول هذه الكتب هو ( هزار افسان ) أو ألف خرافة . ويذكر لنا ابن اسحق النديم أن هذه الكتب التي ترجمت إلى العربية استهوت بعض الكتاب لاحتدائها ، ويحكى لنا طريقة ( التأليف ) في هذا العصر بحيث تتضح لنا سمات المنهج المتبع ، ويتضح لنا أن مرحلة الإبداع الكامل لم تحل بعد ، فيقول : ( ابتداء أبو عبدالله بن عبدوس الجهشيارى صاحب كتاب الوزراء بتأليف كتاب اختار فيه ألف سمر من أسمار العرب والعجم والروم وغيرهم ، كل جزء قائم بذاته ، لا يعلق بغيره ، وأحضر المسافرين ، فأخذ عنهم أحسن ما يعرفون ويحسنون ، واختار من الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات ما يجلو بنفسه ، وكان فاضلا ، فاجتمع له من ذلك أربعمائة ليلة وثمانون ليلة ، كل سمر تام

وتأتي بعد مرحلة التجميع ، مرحلة التأليف ، ونحن نقصد بكلمة التأليف هنا ، الجمع والترجمة والمادة والصياغة ولا نقصد بها عملية الإبداع نفسها . فهذه العملية احتاجت وقتا طويلا حتى تبدأ ، واحتاجت أيضا أن تكتمل لمرحلة التأليف ملامحها ، كما اكتملت لمرحلة التجميع ملامحها . والواقع أننا لا نستطيع الفصل بين مرحلة التجميع ومرحلة التأليف فصلا زمنيا محددًا ، وإن كان من المنطقي والمعتدل أن تلى الثانية الأولى زمنيا ، ولكن الواقع أن التداخل بينهما ملحوظ وسائد في الأغلب الأعم ، والواقع أننا لا نعرف كتب أصحاب مرحلة التجميع إلا من جهد أصحاب مرحلة التأليف التي تقدم فيها مجموعة من الرواد تحت ضغط الحاجات الثقافية المتنامية في المجتمع العربي الجديد والفني المزدهر إلى أعمال مرحلة التجميع لتقديمها بتقديمًا يتلاءم مع مفهوم العصر والروح الفكرية والثقافية السائدة فيه ، وقد قام ( ابن هشام ) بتقريب السيرة النبوية لابن اسحق تقديمًا جعل اسمه يطفئ على اسم ابن اسحق لتعرف السيرة باسمه هو . . وابن هشام ترك لابن اسحق صلب رواية الكتاب ، ولكنه اعترض على الكثير من رواياته وأكملها أو صححها من رواية آخرين ، وناقش ابن اسحق في الكثير من الأخبار التي شك في صحة ترتيبها ، وفي صحة إيرادها أصلا . فهو عمل أشبه بتحقيق النصوص تحقيقا علميا ، إلى جوار قيمة صياغته الإسلامية والفنية له . ونحن نلمح في هذه الصياغة الميل بالأحداث لتخدم الفكر الإسلامي وتسير في اتجاهه وتبشر به حتى لو كانت الأحداث تقع في عمق التاريخ العربي القديم . وقدم ( ابن هشام ) لنا كذلك صياغته الجديدة أو تأليفه لكتاب وهب بن منبه ( التيجان ) . كما قدم لنا أيضا بنفس المنهج كتاب عبيد بن شربة ( أخبار ملوك اليم ) . - وابن هشام بهذا قد غطى أهم الكتب التي عرفها عصر التجميع عن التاريخ العربي القديم

الكتب المنفصلة والمرتبطة من هذا الجهد الأول ، وهو جهد يقوم على المراجعة والاختيار ، ثم على التصنيف والتبويب ، ثم على إعادة الصياغة . . وفي كل مرحلة من هذه المراحل كانت المصفاة الإسلامية تلعب دورها سواء عن راعية واضحة من المؤلفين ، أو عن إحساس غير واع بالمسؤولية الملقاة على عواتقهم ، أو عن حس بالغ الرفاهة بمقتضيات العصر ، وقتل كامل لفكره ومثله الإسلامية العليا . . إلا أننا نلاحظ أن أحد المؤلفين في هذا العصر لم يبدع شيئا جديدا من عنده ، ولم يقدم على خلق حبكة روائية تضم أحداث الحكايات والنوادر والأخبار التي يذكرها ، بحيث يدخل عمله في عملية الإبداع الخلاق . . كما نلاحظ أن بعض كتب هذا العصر قد دون ذكر للمؤلف ، مما يشي بيده مرحلة تثبيت إبداع الشعبي بتدوينه ، وما يشي بأن التدوين هنا كان عملية كتابته لأعمال تنقلت مشافهة ، ونسى قائلوها ، فأغفل بالتالي أسم مدونها الأخير ، وأصبحت لا تنتسب إلى أحد كما رأينا فيما ذكره التديم عن أخبار جحا وغيره من نوادر المتطلبين والمغفلين . . وبعد هذا دخولا في مرحلة الإبداع الشعبي الذي يتداخل عند هذه النقطة مع المرحلتين السابقتين له تداخلا طبعيا من الناحية الفنية .

أما وقد أصبحت هذه المجموعة الضخمة من حكايات العرب ، وحكايات الشعوب التي سبقت في مضمار الحضارة فتاحة ، لا رواية وحسب ، وإنما تدوينا أيضا . وأصبح لا حذر ولا خوف منها إذ هي دخلت الحصيلة العربية وقد تلامتها معها كل الملازمة ، فمن الطبيعي إذن أن يثرى الخيال العربي الإسلامي بهذا الفيض الغزير من القصص ، ومن الطبيعي إذن أن

يحتوى على خمسين ورقة ، وأقل وأكثر . ثم عاجلته المنية قبل استيفاء أما في نفسه من تنميته ألف سنمر . . فالمسألة لجميع لما يحفظه السامرون ، والسمارون هنا يمثلون مرحلة التجميع ، ثم هو تبويب وتصنيف واختيار وصياغة ، وهذا ما يمثله أبو عبدالله محمد بن عبدوس الجهشباري أحد أعلام عصر التأليف . ويتحدث ابن اسحق التديم عن كلبلة ودمعة وعمل ابن الملقع فيه ، وهل ( ألفه ) عن الهند أم عن الفرس ، وكذلك يثور الاختلاف حول كتاب سندباد الحكيم . ثم يورد ابن اسحق التديم أسماء الكتب التي ألفها الفرس والهند والروم . ويقف وقفة طويلة عند ( أسماء العشاق الذين عشقوا في الجاهلية والإسلام وألف في أخبارهم ) . . كما يدخل ( الكتب المؤلفة في عجائب البحر وغيره ) <sup>(٤١)</sup> فهذه المرحلة - مرحلة التأليف - حاولت تغطية كل مصادر الأعمال القصصية القديمة ، سواء منها العربية وغير العربية ، وسواء منها ما اقتص بأخبار الملوك ، والأمم ، أو بأخبار العشاق والمحبين ، أو بأخبار المغامرين في البحار وما لاقوه من عجائب ومغامرات ، ويضيف ابن اسحق التديم إليها كلها في ص ٤٣٥ أخبار البطالين وأخبار قوم من المغفلين ( ألف في نوادرهم الكتب ) وهو لا يذكر أسم المؤلف ، وإنما يذكر أسماء الكتب ومنها نوادر جحا وغيره من مشاهير الشخصيات الشعبية العربية ، ونحن نضيف إلى هذا العصر عمل الأصمعي في أخبار عترة وعمل ابن الأثير في أخبار حمزة البهلوان ، ثم الوادي في كتابه ( فتوح الشام ) وكتابه ( فتوح العراق ) . .

الجهد الأول كان جهد تجميع ما عند الحفظ والرواة والسمارين والمترجمين ، والجهد الثاني هو جهد تأليف

(٤١) راجع رأيا مفصلا في كلبلة ودمعة بين الترجمة والتأليف للكاتب في كتاب ( عالم الأدب الشعبي العجيب ) ط دار الهلال .

(٤٢) انظر القهرست لابن اسحق التديم ص ٤٢٢ وبمبدها .

يرتبط البناء الفني للسيرة الشعبية العربية ارتباطاً عضوياً ، بمراحل تطور البطل الرئيسي للسيرة ، وهذا التطور نمطي يتكرر من سيرة شعبية إلى أخرى ، بحيث يمكننا اعتباره المحور الرئيسي في فنية كتابة السيرة الشعبية بصفة عامة . وتكرار هذا المنهج في السيرة الشعبية العربية كلها يحقق خصوصية فنية في البناء الفني لهذه الأعمال .

وتبدأ السيرة الشعبية عادة بمرحلة التكوين ، وهي مرحله تشمل ما قبل ولادة البطل ، ثم ولادة البطل نفسه ، ثم قضية البطل الخاصة التي يعيشها في إطار مجتمعه الخاص ، وتنتهي بانتصاره في قضيته الفردية ، وتطهره الكامل من الظروف التي كانت تحيط به ، وتحاول إعاقة تطوره إلى المرحلة التالية من مراحل بطولته داخل السيرة الشعبية .

وفي السيرة الشعبية التي بين أيدينا لا تبدأ هذه المرحلة إلا بعد التأصلة ، والتأصلة هي مرحلة ما قبل ولادة البطل ، تمتد إلى أبعد ما يمكن الابتعاد إليه من زمن يربط نسبه وقبيلته بالرسول في السيرة المتأخرة كالظاهر ببيرس وعلي الزبيق ، وبآدم نفسه إن أمكن كما في سيرة عترة وذات الهمة والهلالية ، وهذه التأصلة تتبع النسب الكريم للبطل تتبعاً وراثياً ، أي أننا لسنا أمام حالة سرد للأباء والجدود ، أو للبطون والعشائر والقبائل ، وإنما نحن أمام تتبع لمجموعة من الأحداث الهامة والمؤثرة التي لعب فيها هؤلاء الجدود والأباء أدواراً هامة في دنيا الحروب والفروسية ، أو في دنيا الأحداث الجسام التي لها ذكر مشهور في أيام العرب وتاريخهم . وهذه التأصلة تثبت المواهب التي سيتحل بها البطل وتعدو بها إلى جذورها التي ظهرت في أفعال من سبقوه عن انحدر منهم نسبه . والتأصلة تثبت شرف البطل بالنسب ، كما ستثبت الأحداث بعد هذا شرفه بالفعل ، وفي سيرة

يمرق على هذا النسق الفني المتداول ، ومن الطبيعي كذلك أن يتجه إلى لون خاص به من ألوان الإبداع الروائي ، يقوم على هذه الخلفية العريضة من الموروث الشعبي والقصصي والتاريخي والإبداعي ، ويقوم أيضاً على تصور حقيقي لرسالة الأدب في عصر تعيش فيه الأمة كلها معارك دامية ، وصراعات مريرة ، مع قوى عظمى تحيط بها من كل جانب ، وتقارعها بالسلح وبمعدات الحضارة معها ، وبخلفية حضارية قديمة مليئة بالأمجاد والأبطال ، والإشادة بالإنسان وقدراته وحقوقه . ويقوم ثالثاً على تصور إسلامي واضح لشخصية البطل ودوره في مجال الرؤية الإسلامية . فالبطل هنا مؤمن بجارب الكفر ، وخير يجارب الشر ، وإنسان يجارب الشيطان . وقوى الخير كلها تتضافر معه ، وقوى الشر كلها تعاديه . ومع هذا فحتم أن ينتصر ، وحتم أن تهزم قوى الخير قوى الشر ، لأن الله المحبة والسلام والمغفرة يمد أبطاله بالأسباب التي تؤدي إلى انتصاره على الشر مهما عظمت ، وعلى جيوش الشرك مهما عظمت . ومعارك المسلمين كانت دائماً ضد أمم تخالفهم في الدين ، ومن هنا ارتبط الأعداء بمخالفة الدين ، وارتبط الأبطال بمعنى الانتصار للدين .

في مثل هذا المناخ المهيأ ثقافياً وفكرياً وحضارياً بدأت مرحلة الإبداع الشعبي العربي ، تختط لنفسها منهجها الخاص في فنها المميز في السيرة الشعبية العربية ، التي حلت عند الثقافة العربية محل الملاحم ، والتي أجهضت قيام التراجيديا ، لأنه لا صدام بين بطلها والقدر ، ولا نهاية فاجعة تنتظر البطل ، بل هو بطل منتصر لنفسه ولقضيته من ناحية ، ومنتصر بوحدة قومه من ناحية ثانية ، ومنتصر بانتصار هؤلاء القوم بقيادته على أعدائهم المخالفين في الجنس والدين معا .



وهذه الكتب ذاتها هي التي تتيح ثقافة واسعة لكتاب السير في المعتقدات والسلوكيات العربية القديمة فتظهر عبادة النجوم في سيرة سيف بن ذي يزن ، كما تظهر الكهانة والقيافة والعيافة والفأل والظيرة والقذاح في كل هذه السير في مرحلة التأصيل دون استثناء ، بل تظهر بعض الأسماء المشهورة التي أوردتها هذه الكتب لمشهوري العرب في الكهانة وتفسير الأحلام والسحر والكرم والشعر والحب والفروسية . كما تظهر قصور العرب القديمة ومعابدها وديانها المشهورة ومنازل القبائل وأسماء عجاري المياه الثابتة ، أو المتجددة ، وأسماء الجبال وتعليقات هذه التسميات الأسطورية . . كما تظهر بعض العادات والتقاليد في الزواج والموت والولادة ، وتكوين الأحلاف ، وتقسيم الغنى والغزوات . . كل هذا إلى جوار أسماء النجوم ومنازلها والطقوس المتبعة معها في رحلة الليل ، وطقوس الاستسقاء ، والخروج إلى الصيد ، ومعاملة الأسرى ، وكيفية تقسيمهم ، وكذلك تقسيم الأسلاب . وقراءة الفأل والزجر والاتصال بالجن ، وأسماء الطيور الخرافية والغول والشق والعنقاء . بل إننا نلمح معرفة غزيرة بأنساب الخيل المشهورة ، وعاداتها وأسمائها ، وأسماء السلالية اللصوص الذين اشتهروا بسرقتها ووسائل احتياهم على ذلك . هذه المجموعة المتضاربة من المعلومات الشعبية والتاريخية وصلت إلى كتاب السير في كتب المرحلتين السابقتين للإبداع . وتظهر في هذه المرحلة النبوءات برسالة النبي صلى الله عليه وسلم ، وبأمنيات الأبطال من الآباء والجدود بأن يكونوا في خدمة رسالته ، وأن يحضروا عصره ليسلموا على يده ، بل يبادر بعضهم بالعمل المسبق الذي يظهر استعدادهم الطبيعي للإيمان به ، فكتب الملاحم القديمة تدلهم على قرب ظهوره ، وعلى علو نجمه ، وعنترة سيكون الوسيلة لتطهير الجزيرة من الفاسقين والظغاة ليمهد

عنترة لا يكتفى أصحاب السيرة بتأصيل نسب شداد أبي عنترة وتأصيل قبيلته عيس ، وربطها بالأحداث الهامة في الجزيرة ، بل هم يحاولون تأصيل نسب أمه زبيبة أيضا ، حيث هي المطنع الذي سبب له العبودية واللون معا ، فيذهب بها إلى نسب النجاشي ملك الأحباش نفسه ، فإثبات شرف النسب ينحدر إلى السير الشعبية من مفهوم عربي عام للشرف ، ومن مفهوم شعبي متداول لأبناء الأصول . وهنا تبرز الثقافة العربية المتوارثة التي تظهر في العناية بكتب الأنساب ، وتلعب كتب عصر التجميع لعبها في إمداد كتاب السير بثراء هائل في تحقيق أنساب الأفراد والقبائل ، وفي ربط هذه الأنساب بالأحداث الهامة في حياة الجزيرة . كما تلعب هنا أيضا كتب عصر التجميع ودورها البارز في إمداد كتاب السيرة بأحداث أيام العرب وحروبهم ، وتواريخ وقائعهم ، سواء كانت بين بطون القبائل ، أم بين القبائل بعضها وبعض كما هو واضح في سيرتي عنترة بن شداد ، وذات الهمة ، أو بين القحطانيين والعنانيين كما هو يتضح في سيرة الزبير سالم وسيف بن ذي يزن أو بين العرب كمجموع يسكن الجزيرة العربية وبين الشعوب المتاخمة لهم ، كما يظهر في سيرة عنترة في معاركه مع دولة المناذرة ودولة الغساسنة ، وبينهم وبين الفرس والروم من ورائها ، وفي نفس السيرة تنعكس أحداث المناوشات بين العرب الجنوبية وبين الحبشة في تأصيل أسر زبيبة أم عنترة ، ونفس الأمر يظهر في سيرة سيف بن ذي يزن ، حيث تنعكس العلاقات التاريخية الطويلة المتأزمة بين اليمن والحبشة على الخلفية التاريخية للسيرة . . وهذه المعرفة الموسعة للتاريخ القديم وللأنساب تتيح لأصحاب السير أن يدخلوا أبطالهم التاريخي من آباء الأبطال في إطار المعارك التاريخية المعروفة بحيث يلعبون أدوارا بطولية هامة من الواضح أنها مؤلفة ومتباعدة من أساسها ، ومعملة على الأحداث التاريخية المستقاة من كتب عصر التجميع . .

من صلاح الكلبى الذى يبحث عن الطفل الوليد ليقتله خوفاً من أن يكبر فيطالب بثأر أبيه منه . كلها ولادات محاطة بالخواف والمحاذير ، وهي محاطة أيضاً بقدر كبير من الاعتقاد في القدر ، ومحاولات الإفلات منه . ولادة البطل إذن في السيرة ليس مجرد حادثة عادية ، بل لابد أن يحاط بهالة درامية تعطى أثرها في إبراز أهمية المولود ، وأهمية دوره فيها يستقبل من أحداث .

ومنذ ولادة البطل تبدأ المرحلة التراجيدية في حياته ، وهي مرحلة فردية وذاتية تماماً هوومها هي هموم البطل نفسه ، وأيا كان الرمز في القضايا التي تعكسها إلا أنها قضايا شخصية تمس البطل في ذاته . فعترة عبد أولاد وأسود ثانياً ، ورغم ارتباط هذه القضايا الشخصية بقضايا عامة وخطيرة ، وهي انتشار العبودية وخطورها في تكامل المجتمع العربي ، والفرقة اللونية وخطورها على الوجود العام للمجتمع البشرى كله ، إلا أن خلاص عترة منها خلاص شخصي ، يمرزه كقضية فردية تمس وجوده كإنسان في مواجهة هذه الظروف التي وضعتها فيها نشأته وتكوينه وولادته . ويصبح خلاص البطل منها انتصار فردى ، أحرزه بإمكانياته الفردية ، وطاقاته الذاتية ، ومهاراته الخاصة . حقيقة نحن نعتبر الرمز هنا رمزاً إنسانياً عاماً ، ونعتبر انتصار البطل على هذه المعوقات رمزا لخمبة خلاص المجتمع والإنسانية من الاستعباد والفرقة العنصرية ، ولكن معركة البطل ليست ثورة يقودها لتحرير العبيد ، وليست عملاً جماعياً يشرك فيه غيره لتحقيق هدف إنسان شامل هو القضاء على الفرقة العنصرية . . ومن هنا ولو أن السيرة تتبنى هذه القضية وتبرزها إلا أنها تضعها في مسارها الذاتى لبطلها ، وتحصرها في كفاها الشخصى والمحدد . .

الأرض لظهور الرسالة المحمدية ، وسيف يكسبوه ذو وزن الكعبة بأنواع الكساء حتى يرضى الله عن ما قدمه من كساء ليبلغ مرحلة التطهر من الوثنية والإثم والشرك ، وينشئ وزيره المؤمن بمحمد ورسالته المدينة ، ويسميه يثرب على اسمه ، لتكون - كما دلته الكتب القديمة المهجر الأمن للرسول ورسالته (٤٣) وهنا يبدو بوضوح آثار مرحلة التأليف التي أخذت على عاتقها مهمة التأصيل الإسلامى لهذه الفن ، وربطه وربط بطله بالعى الإسلامى المباشر في مثل هذه النبوءات وغير المباشر ، في ربط الأبطال بالحدود والأباء برسالة الحق والعدالة منذ البداية ، وفي التمهيد للبطل بسلوكيات متوارثة اسلامية الطابع والفكر . .

ثم تأتى ولادة البطل ، ولابد أن تسبقها أيضاً إرهابات تؤكد أهمية هذه الولادة وخصوصيتها ، فأم عترة تحلم حلماً رهيباً لا يفسر إلا بأنها ستلد مخلوقاً له شذوذه وتفوقه ، وأم سيف تدس على أبيه وتغدر به وتقتله ليلة أن تحمل سيف ، وما أن تلده حتى تتخلص منه ، فترميه في البرية لتفترسه السباع ، وإذا ما نجأ فهو تتبعه بالمهالك ترميه فيها واحدة إثر أخرى . والظاهر ببيرس يؤسر وهو طفل مريض ، ويباع للنخاس الذى ييسأس منه ، ويرميه دون اكتراث ليموت وحيداً في الشام ، بينما يسافر هو وبضاعته من العبيد الآخرين إلى مصر . ولادة فاطمة ذات المهمة ثم بفواجع من محاولة الاختصاب والنجاة ، والموت ، ثم الاتهام الدائم يحيط بها والمهانة الكاملة بعد موت أبيها ، وتخفيفها مع أمها ، وحجرة تحدد الأحلام قدره فيسرع أبوه بإخفائه في قبيلة بعيدة في صحراء العرب ليربى بعيداً عنه ، وعن قدره ، وعن الزينق يولد بعد أن يموت أبوه ، وتخفيه أمه خوفاً

(٤٣) راجع الأجزاء الأولى من سير عترة بين شداد وسيف بن ذى يزن .



على المعوقات التي وضعتها حياتهم أمامهم بجهودهم الفردية المثمرة ، والمتصرة أبداً على الشر والظلم ، وأنصار الشر والظلم .<sup>(٤٤)</sup>

وفي هذه المرحلة يمر البطل بالمرحلة الأسطورية في الإبداع الشعبي ، ثم يقفز إلى المرحلة الدرامية في الإبداع الفني ، وكما ساعد الفكر الإسلامي في تطهير المرحلة الأولى من الشوائب الوثنية وإدخالها في حدود الرؤية الإسلامية ، كذلك ساعد الفكر الإسلامي في تطهير هذه المرحلة من وجود الصراع ضد القدر ، وهزيمة البطل الفاجعة والحمية أمام قوى القدر ، إذ تساند قوى الخير البطل في كفاحه الذاتي ، ليصل إلى انتصار واضح يحيل النهاية إلى بداية . فمن نهاية هذه المرحلة تبدأ المراحل الهامة التالية لحياته ، والتي ما كان لها أن تكون إلا بعد خلاص البطل من قضيته الشخصية ، وتحرره من عوائق تحول بينه وبين القيام بدور البطولة الكاملة ، بل إن الانتصار على هذه المعوقات هو الذي يبرر رفعه إلى مصاف أبطال السيرة الشعبية ، وإذا كانت هذه المرحلة هي مرحلة الدراما التراجيدية في حياة البطل فإن المراحل التالية تمثل مراحل البطولة القائمة على المغامرات والتفوق في ميدان الحرب والحب والذكاء في حياة البطل ، وقد حددناها في كتاب ( فن كتابة السيرة الشعبية ) بالمراحل الفروسية - الأسطورية - والمحمية - في حياة البطل . وهي المرحلة انطلاق البطل لتحقيق مكانه في مجتمعه ، وهي المرحلة المسماة بمرحلة الفروسية حيث يتفوق البطل على الأبطال المعروفين في عياله ، وحيث يرسي مبادئ الفروسية من نصرة المظلوم والانتقام من الظالم ، وحيث تتم قصة حبه وزواجه من محبوبته بعد أن يعلي من أمره وذكره ، في

والبطل هنا في السيرة الشعبية ينتصر ، تدريجياً ، معلياً قدر الإصرار الإنسان ، والجهد الفردي المستمر في سبيل إزالة المعوقات وإزاحتها عن طريقه . وفي ذات المهمة تقع البطولة في قضية مكان المرأة من المجتمع الذي تسود فيه قيم الرجال ، ويحدد بهذا مكاناً هامشياً للمرأة ، وللمرأة الثانية فإن القضية نبيلة ، ومبكرة في تاريخ الأدب الإنساني كله ، ولكنها تظل محصورة في نطاق كفاح فاطمة نفسها ، في اعتراف القبيلة نفسها بها ، إذ تقابل مجتمع الرجال بما يفهمه مجتمع الرجال ، فتتعلم الفروسية ، وتتزيا بزي الرجال لتقهر فرسان الرجال المشهورين ، وتحوز الاعتراف بفرسيتها قبل الاعتراف بأنوثتها وحق هذه الأنوثة ، ثم هي تخوض معركة ضارية ضد الظلم الذي حاق بها إذ تضع طفلاً أسود من زوج أبيض وتحوط بها الشبهات ، ولكنها أيضاً تخوض المعركة وحدها ، وتربي ابنها ، وتثبت صحة بنوته لأبيه ، ثم تقهر أبناء وتنقم منه ، وتقود الرجال ، وتتصدر مجامعهم ومنتدياتهم ، وتسبقهم إلى صنع الفضل وإلى إحراز السبق والبطولة ، وتصبح قائدة لهم لا منازع لها ، ثم تتحول إلى النسك والفضيلة والعبادة الزاهدة ، فتثبت مرة أخرى فضل المرأة في ميدان العبادة والعلم . . ولكنها في كل هذا تخوض معركة فردية واضحة ، هي التي تحارب وحدها ، وهي التي تصمد وحدها ، وهي التي تتفوق وحدها . فالبطل يخوض معركته كفرد حتى يتغلب وينتصر وتأتي النهاية أيضاً انتصاراً ومصالحاً ، ولا تقترب من حافة الفاجعة حتى يصل البطل إلى بر الانتصار ، وتتضح الصورة بين التراجيديا الإغريقية ، وميثيها الروائية في هذه المرحلة من حياة بطل السيرة . . وهذه المرحلة يمر بها أبطال السيرة جميعاً ، يعيشون قضية فاجعة فردية ، ويتنصرون

(٤٤) راجع في قضايا هذه المرحلة عند أبطال السيرة للكاتب ( كتاب أضواء على السيرة الشعبية ) ط ١٩٧٠ بيروت .

الشعبية العربية هو الخضر عليه السلام ، وكذلك قوى الحكماء ، أو العارفين بالبحر الأبيض في مقابل السحر الأسود ، والحكماء والعلماء بخصائص الأشياء وتراكيب الطلاسم وأسرار المعادن ، ووسائل الخلاص من شرك الشر . وكذلك الجن المسلم المؤمن الذي يرى في معركة البطل مع الشر وسيلة لعقاب الجن الكافر الشرير ، وسببا لإعلان الجهاد الإسلامي ضد الكفرة من الجن من أتباع إبليس عدو كل المؤمنين بشرا كانوا أم من الجن .

ومع كل هذه الأدوات يأتي الذكاء والحيلة والقدرة على التفكير وتغيير الحيلة وخداع الأعداء ، والتمكن من معرفة الأسرار المخفية والإطلاع على ما في النفوس من شركامن وراء الظاهر الخداع<sup>(٤٥)</sup> وهذه المرحلة يتحرك فيها البطل في مجال أوسع من مجال حركته في مرحلة الفروسية ، فهو يغامر مستعينا بعشيرته التي اتحدت معه في المرحلة السابقة لتوحيد باقي القبائل العربية في عترة ، أو باقي مكونات الدولة الإسلامية كما في الظاهر ببيرس ، أو باقي ولايات الدولة العباسية كما في على الزيتي ، أو باقي المرابطين على الثغور من المجاهدين المسلمين كما في ذات الهمة ، أو باقي الفرسان المشهورين في بلاد العرب وبلاد وادي النيل معا كما في سيف بن ذي يزن . . ويصبح البطل هنا مركز تجمع لقوى الخير ، القوى القومية والقوى العقائدية معا ، في مواجهة الفساد الإنساني والشر الشيطاني معا ، وقهره وتعييد الأرض وتطهيرها من شروره . فالبطل يرتقى من التغلب على هومو الشخصية في مرحلة التكوين ، إلى التغلب على هومو العشائرية في مرحلة الفروسية ، إلى التغلب على هومو القومية في المرحلة الأسطورية ، فإذا ما وصلنا إلى

الفروسية والشعر في عترة ، وفي الفروسية والزهد في ذات الهمة ، وفي الفروسية والعدل في الظاهر ببيرس ، وفي الفروسية والحكمة في سيف بن ذي يزن ، وفي الفروسية والمهارة في على الزيتي على سبيل المثال . ونحن هنا أمام كم من التقاليد التي عرفها العرب باسم تقاليد الفتوة ، حيث لا اعتداء على امرأة أو ضعيف أو عجوز أو مريض أو طفل ، وحيث كلمة البطل شيء يفديه بحياته ، وحيث تتكامل أدوات البطل التي يحتاجها من فرس أو سيف أو ترس أو أدوات سحرية تعينه في المراحل التالية . في هذه المرحلة تتضح معاني النبالة والشهامة والفروسية ، وتتضح معاني العدل والحب والجمال ، وتتضح معاني الفداء والتضحية والشرف . وهذه المرحلة سلسلة من المغامرات في الميادين التي ذكرناها ولكن في إطار المغامرة الواقعية إلى حد كبير ، وفي إطار هومو المجتمع الضيق الذي يعيش فيه ، ويتم فيها تكون البطل ، وارتفاع شأنه ، وحصوله على الأعوان والمساعدين ، وإقرار الجميع له بالتفوق والتصدر ، ونيل مكان المقدمة في هذه البيئة التي تدور فيها مغامراته . ثم تأتي المرحلة المسماة بمرحلة الأسطورة ، وفيها تختبر قدرات البطل في تحدى قوى أعلى من القوة البشرية العادية ، كقوى السحر والطلاسم والجان ، وقوة الكهنة والسحرة ، وقوى الغيلان والحيوانات والطيور الأسطورية ، والمخلوقات الغريبة ذات القدرات الخارقة . . وفي هذه المرحلة يمثل البطل قوى الخير في مواجهة قوى الشر ، فكل هذه القوى الخارقة قوى شريرة من صنع الشيطان ، وتساند البطل في قهرها قوى خيرة تريد له أن ينتصر على الشيطان وقواه ، منها أولياء الله الصالحين ، وأولهم وأكثرهم ظهورا في هذه المرحلة من حياة أبطال السير

(٤٥) راجع السير الشعبية للكاتب ط دار المعارف - وفي كتاب السيرة الشعبية ط أقرأ بيروت .

المساواة في معاركها . . . ومن هنا يخرج البطل من فرديته المطلقة التي رأيناها في مرحلة التكوين إلى أن يكون بطلا جعيا بالمعنى الواقعي ، إذ يقود الرجال الممثلين لكل مكونات الأمة ، وبالمعنى الرمزي ، إذ يصبح هو العلم الذي تلتف حوله الشعوب الإسلامية في معاركها التاريخية .

وهذه المرحلة - أعنى المرحلة الملحمية - مرحلة مميزة للسيرة الشعبية العربية ، فبدونها تكون السيرة ناقصة لم تكتمل نضجها بعد ، إذ نفقد من غيرها الهدف القومى العقائدي ، وهو الهدف الاساسي في فن السيرة الشعبية نفسها . وسنجد في هذه المرحلة استعادة كاملة من مجموعة المعارف والعادات والتقاليد التي حملتها كتب عصر التاليف عن أعمال الشعوب الأخرى ، التي أصبحت بعد الإسلام جزء من مكونات الشعب الإسلامى كله ، فالمعرفة بعادات هذه الشعوب وتقاليدها ، وموروثاتها الشعبية ، ومأثوراتها القولية والفنية واضح تماما في وصف الأماكن وتحديد سمات الاشخاص والاحداث أثناء تحرك البطل داخل أجزاء الوطن المختلفة . . . والمهارة الروائية في تحويل البطل من مجرد حالة وموقف ، إلى شيء حي متحرك وملء بالعواطف والانفعالات الإنسانية التي يحمله إلى كتلة من الحيوية الإنسانية تجذب إليها المتلقى ، ويتوحد معها ، وبالتالي يتوحد مع القضايا التي تمثلها في نجاح بحقه فن السيرة بنسبة عالية جدا ، حتى لقد غدت أسماء الأبطال أسماء أعلام متداولة في حياة الشعب العربي حتى الآن ، بل لقد تحولت أسماء بعض الأبطال كعنترة وأبى زيد ، إلى صفات تمثل مجموعة من المثل والسلوكيات . وفي النهاية تأتى مرحلة الامتداد - وفي هذه المرحلة يموت

المرحلة الملحمية أصبح البطل مؤهلا لأن يكون رمزا لتجمع الأمة الإسلامية في مواجهة أعدائها الخارجيين الطامعين في أرضها ، وأصبح يخوض معركة أمته التاريخية حيث تمثل كل سيرة مرحلة من مراحل هذه المعركة ضد الأعداء المحيطين بالأمة الإسلامية ، ففي عنترة هي معركة ضد الفرس والروم فيها من الإسقاطات التاريخية ما يجعلها سجلا تاريخيا لمعارك الجزيرة ضد هاتين الدولتين قبل الإسلام ، وفيها ما يجعلها سجلا للمعارك الإسلامية في صدر الإسلام ضدهما معا . . . وفي ذات الهمة هي معركة ضد الروم البيزنطيين بما يجعلها سجل للمرحلة التاريخية من المواجهة بين العرب والروم في العصر الأموي والعباسي معا ، وهي في سيف هي معركة ضد الأقباش بما يسجل معارك الجنوب العربي ضد الأقباش ، وما يعكس معارك مصر المملوكية في مواجهة الغزوات الخنثية في العصر الصليبي . . . وفي الظاهر بيبرس هي معركة ضد الصليبيين تعكس الأصداء التاريخية لهذه الحروب المريعة التي كانت الشام ومصر مسرحا لها . وهي في على الزبيق معركة ضد الولايات الفارسية المستقلة والتي أرادت انهاء الوحدة الإسلامية والاستيلاء على مركز الخلافة ، وهي في نفس الوقت سجل للمعارك ضد الفرنج من الطامعين في أرض المسلمين . وفي كل هذه السير التي سجلت تاريخنا تسجيلا روائيا رائعا ، تلمح أسماء حقيقية لأبطال تاريخيين ، كما تلمح معارك حقيقة دارت تاريخيا بين العرب وأعدائهم ، كما تلمح تسجيلا فذا لمرارة هذه المعارك وضراوتها . . . إلا أنك في كل هذا تحس أن الذي يحارب عن العقيدة والوطن هو الشعب نفسه ، لا مجموعة من الملوك والأمراء ، إنها وظيفة المسلمين أن يدافعوا عن أرضهم وعقيدتهم ، ومن هنا كان الأبطال ينبغون بالحياء ، وكان الأبطال الجانيبون يمثلون المكونات المتعددة لهذه الأمة ، والتي اشتركت كلها وعلى قدم

صالحا ، وسنحس من هذه المرحلة هذا المعنى الإسلامى  
يتعمق روائيا وفنيا بعمق شديد .

وبعد فالسير الشعبية العربية ظلت بعيدة عن مجال  
البحث فترة طويلة ، وبدأ الاهتمام بها مؤخرا ولكنها  
تحتاج إلى تكثيف في جهود الباحثين المتخصصين لزيادة  
جلاء أسرارها التي لم تدل لنا بها كلها بعد .

البطل مية الإنسان العادي ، ولكن أبناءه وأتباعه  
يواصلون رسالته ، ويحملون رمزه واسمه ، ويحاربون  
تحت شعاره لتحقيق نفس الأهداف والمثل ، وللدفاع  
عن نفس القضايا القومية الإسلامية ، والخلفية  
الإسلامية ، والفكرية الإسلامية . فالموت على الإنسان  
حق ، وهو يقبله برضاء ، ويعرف أن عمله سيبقى مادام



في عام ١٩٢٢ نشرت دار وايتهييد موريس بالاسكندرية أول طبعة لكتاب أ. م. فورستر E.M. Forster بعنوان الاسكندرية دليل تاريخي وأثرى : Ale-xandria: A History and A Guide . ومنذ ذلك الحين الى أن صدرت الطبعة الثالثة عام ١٩٦١ وهذا الكتاب من المؤلفات النادرة التي يصعب الحصول عليها حتى لمجرد الاستعارة . ويرجع السبب في هذه الندرة الى أن نسخ الطبعة الأولى الخمسمائة قد أبيدت جميعها تقريبا في حريق شب في مخازن دار النشر بالاسكندرية . والقصة التي يرويها مايكل هاج Michael Haag كاملة في هوامش الطبعة الحالية التي صدرت في انجلترا عام ١٩٨٦ تضيف معلومات جديدة عن الحريق لم تكن معلومة من قبل . فبينما يقول فورستر أن النار قد التهمت الكتب في المخازن ويكتفى بذلك ، يكشف هاج عن واقعة مؤسفة أكثر من هذا بكثير . فقد شبت النار في المخازن فعلا وظن أن نسخ كتاب الاسكندرية قد احترقت عن آخرها ، الا أنه اكتشف بعد أسابيع قليلة أن الكتاب كان مختزنا في مكان آمن ولم يمس بسوء ، ولكن الموقف مع شركة التأمين بعد أن دفعت تعويضا كبيرا للمؤلف قد تعقد ولم يجد الناشر مخرجا إلا في حرق الكتب عمدا وإفادة المؤلف بما تم .

## الاسكندرية دليل تاريخي وأثرى \*

تأليف : أ. م. فورستر  
عرض وتحميل : نور مشريف

وكتاب الاسكندرية مؤلف خاص بمعنى آخر . فهو فريد من نوعه من حيث أنه « دليل » دقيق التفاصيل لكاتب أدب ، ولقد نشرت في القرنين التاسع عشر والعشرين مؤلفات في أدب الرحلات تصف ماضى وحاضر بلاد ذات حضارات عريقة مثل ايطاليا واليونان ومصر . وتعتمد هذه الكتابات في كثير من الأحيان على انطباعات الكاتب الذاتية ، وخاصة إذا كان أدبيا مبدعا كما هو واضح في أدب الرحلات للروائي الانجليزي

المعروف د. هـ. لورانس D.H. Lawrence . وفي مثل هذه الحالات لا يستكشف القارئ المكان الذى يتناوله الكاتب بقدر ما يستكشف ذكر الأديب نفسه ورؤيته وأحاسيسه ، فللكائن ليس واقعا موضوعيا وإنما هو الى حد بعيد مدينة أو بلدة في ذهنه وخيلته .

وينطبق هذا على صورة لورانس داريل Lawrence Durrell للاسكندرية في رباعيته المشهورة *The Alexandria Quartet* حيث تبدو المدينة من خلال رؤيته الشعرية الى درجة أن القارئ الاسكندري لا يكاد يتعرف عليها . بل ان داريل نفسه عندما عاد الى المدينة بعد سنين طويلة من كتابة الرباعية افتقد فيها الكثير مما سبق أن وجده فيها دون أن يتنبه الى أن اسكندرية الرباعية هى الى حد كبير من وحي خياله .

أما كتاب فورستر فيتصف بالموضوعية ، فهو « دليل » يتميز بمعلوماته الدقيقة التى صيغت في قالب أدبي جذاب . وأول ما يجب أن يقال في هذا الكتاب هو أن مؤلفه أديب روائى وقصصي وكاتب مقالات أدبية وصاحب مؤلف في النقد الروائى . وقد بنيت شهرته على خمس روايات نشرت في الفترة ما بين عامى ١٩٠٥ و ١٩٢٤ هى : حيث تخاف الملائكة أن تضع أقدامها (١٩٠٥) *Where Angels Fear to Tread* وأطول رحلة (١٩٠٧) *The Longest Journey* ، حجرة مظلة على منظر جميل (١٩٠٨) *A Room with a View* ، وهواردز إند (١٩١٠) *Howards End* ، ورحلة الى الهند (١٩٢٤) *A Passage to India* . وبالرغم من أن فورستر قد عاش حتى سن التسعين (١٨٧٩ - ١٩٧٠) إلا أن حياته الإبداعية كأديب روائى انتهت بظهور روايته رحلة الى الهند . وقد تساءل كثير من معجبيه ونقادها عن سبب انقطاعه عن كتابة الروايات في ذلك

الوقت المبكر خاصة وأنه قد اكتسب من رواياته الخمس شهرة قلما يتمتع بها روائى مثل مثله . وكان فورستر يجيب على هذه التساؤلات بأن الحياة التى عرفها والتي ألهمته في رواياته كانت تنتمى الى العصر « الادوارى » ، وهى فترة من تاريخ إنجلترا الاجتماعى انتهت بانسداد الحرب العالمية الأولى ، وعند زوال هذا المجتمع الذى يتميز بنوع من الرقابة والصرامة في اتباع قيم الطبقة المتوسطة المتميزة التى نشأ فيها فورستر والتي صورها بقلمه الساخر ، أحس أن العالم الذى فهم دقائقه وشخصياته وعلاقاتها الشخصية لم يعد له وجود ، مما اضطره الى العزوف عن كتابة الروايات ، باستثناء رواية واحدة هى تحفته الأدبية وواحدة من روائع الرواية الانجليزية ، وهى رحلة الى الهند . وكان قد بدأ في كتابتها قبل الحرب ثم وضعها جانباً الى ما بعد انتهائها عندما استطاع أن يعاود الكتابة الإبداعية وأن ينهى هذه الرواية التى تتناول العلاقات الإنسانية من خلال الصداقة الخيمية بين رجل انجليزى وطبيب هندي مسلم في إطار الصراعات السياسية والدينية والعنصرية بين الشرق والغرب .

وفي الفترة ما بين البدء في كتابة رحلة الى الهند والانهاء منها زار فورستر مصر . ولعل التجربة التى مرّ بها عند زيارته لها أثناء الحرب العالمية الأولى وما لسه من مشاكل في بلد محتل ، ثم العلاقة التى توطدت بينه وبين شاب مصرى سكندري ، قد فتحت ذهنه لأبعاد جديدة شغلته عن المجتمع الانجليزى الطبقي المتزمت ، وأكدت له ما سبق أن تعرض له في رواياته من ضرورة التحرر من القيود التى تحد من النمو العاطفى والذهنى للإنسان . فعندما عاد الى روايته رحلة الى الهند ليستكملها صور العلاقات الإنسانية في إطار أكثر شمولاً عبر السياسة والدين والعنصرية والطبقية .

وفي خطاب آخر الى صديقة يعبر فيه عن ضيقه بالاسكندرية لافتقارها الى روح الشرق :

لقد مللت الاسكندرية الى حد يفوق الوصف . مللت ترابها وشوارعها : إن المسافة بيننا وبين الشرق هنا لا تقل عن المسافة بين لندن والشرق . إن كل شيء هنا عادي ومبتذل .<sup>(٢)</sup>

ومع ذلك فلم يلبث أن وجد فورستر في الاسكندرية مصدر إلهام لكتابة الاسكندرية دليل تاريخي وأثرى الذى وصفه بأنه تحية تقدير وإجلال للاسكندرية ، وهى ليست التحية الوحيدة فهناك مؤلف آخر كتبه بعنوان فاروس وغيرها Pharos and Pharillon ، وهى مجموعة مقالات عن المدينة والأماكن المحيطة بها .

إن الاسكندرية التى أحبها فورستر ليست اسكندرية الحاضر التى بعثت فيه الملل ، وإن كان قد اكتشف مرور الوقت سحرا وجمالا في بحرهما ومتنزهاتها والمناطق المجاورة لها ، ولكن المدينة التى أيقظت خياله هى الاسكندرية البطلمية . لقد خاب أمل فورستر في المدينة عند أول وصوله إليها لأنه لم يجد فيها روح الشرق ، ولكن يبدو من كتابه أن سببا من أسباب سحرها في نظره يعود في الواقع الى عدم انتمائها الى الشرق وإلى مصر ، فموقعها الجغرافى على ساحل البحر الأبيض المتوسط جعل وجهتها حتى وقت قريب الى أوروبا . ويقول فورستر في مقدمته للكتاب أن الذى دفعه الى الكتابة عن الاسكندرية هو « إحساسه بسحر المدينة وعراقتها ويتكونها المركب » . وشجعه على الكتابة عدد من

وقد حل معه بعض هذه الاهتمامات عندما رجع الى إنجلترا في يناير عام ١٩١٩ . وبدأ يكتب في الصحافة الأدبية فأصبح لفترة وجيزة في عام ١٩٢٠ محررا أدبيا لصحيفة « ديل هيرالد » اعتقادا منه بأن قدراته الإبداعية قد نضجت بعد أن كتب « هواردز إند » فنشر في الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٢١ ما يقرب من مائة مقال ونقد لكتب . وكانت مصر حتى ذلك الوقت مازالت تشغل باله فتناول في مقالاته مسائل تمس مصر حتى اعتبره البعض حجة في شئونها .

...

ولم يظهر اهتمام فورستر بمصر إلا بعد أن أقام فيها مدة من الزمن . فعند وصوله إليها لأول مرة في أواخر عام ١٩١٥ بعد انضمامه الى إحدى مكاتب الصليب الأحمر بالاسكندرية التى كانت مهمتها البحث عن المحاربين والمفقودين باستجواب الجرحى من زملائهم في المستشفيات ، كتب الى صديقه الهندى مسعود :

إننى لا أحب مصر كثيرا أو بالأحرى فإننى لا أجدها هنا ، لأن الاسكندرية مدينة مختلطة متعددة الجنسيات . ويبدو لى أن ما رأيته هنا أدنى بكثير مما رأيته في الهند إنها لحظة الغروب فقط التى تتفوق فيها مصر على الهند ... أما بقية ساعات اليوم فهى مسطحة لا رومانسية ، تقتصر الى سحر الغموض ... إن الأرض من طين والأهالى من طين متحرك ... . ويقدر ما أشعر تلقائيا بأننى وسط أهلى مع الهندو فإننى أشعر بنفس التلقائية بالغربة مع المصريين<sup>(١)</sup> .

(١) الاسكندرية ٩ ديسمبر ١٩١٥

(٢) الاسكندرية ٨ سبتمبر ١٩١٧

الأصدقاء متعددى الجنسيات الذين تعرف عليهم في الاسكندرية حيث اندمج في حياة الطبقة المسورة المفتحة على أوروبا . ومثل فورستر في ذلك مثل جميع زائري الاسكندرية من الكتاب الذين يميلون بشكل ملحوظ الى الواجهة الأجنبية للمدينة العريقة .

إن المدينة التي استحوذت على خيال فورستر هي الاسكندرية كما عرفها التاريخ في أوج عظمتها وازدهار حضارتها . فكانت رؤى من الماضى تتمثل أمامه في غدواته وروحاته سواء كان « سائرا على قدميه أو راكبا الترام أو سابحا في البحر » . فهو يرى في غيلته قلعة قاتبتا بأربعة أضلاع ارتفاعها الحاضر متصورا أمامه « فاروس » منارة الاسكندرية القديمة التي بنيت على نفس البقعة من الأرض ، وكثيرا ما كان يبنى في خياله قبر الاسكندر عند ملتقى الطريقين الرئيسيين في المدينة . فليس غريبا إذن أن يغطي تاريخ الاسكندرية باهتمام ملحوظ في الكتاب الذي يصفه فورستر بأنه « دليل من النوع الراقى الذى يحوى جزءا كبيرا من التاريخ . إنه منهل غنى ، ويمنى أن يكون واضحا ووقورا وأن تنبعث منه روح المسيرة التاريخية » .

وقد قسم فورستر الكتاب الى جزأين : الجزء الأول هو « التاريخ » والجزء الثانى هو « الدليل الأثرى » . فالكتاب يتناول الزمان والمكان ، بل إن سحر الحاضر يبدو من خلال الرؤية التاريخية . فالاسكندرية كما يصفها فورستر وكما يسميها داريل « عاصمة الذكريات » . إنها « المدينة غير المدفونة » لأنه لا سبيل الى نسيان الماضى ونحن فيها . ويهدف فورستر الى إحياء الأصداء التاريخية للمدينة التي لا يزال يسمعها أينما سار الى درجة أن القارئ عند انتهائه من قراءة الكتاب يشعر بأن موقفه هو من المدينة وإحساسه بها قد

تغير ، فأصبحت مدينة سباحة في الماضى لا تزال تعيش فيها كليوباترا وتجوّل فيها ساركوس أنطونيوس . ويرجع ذلك الى الاهتمام الذى أولاه فورستر للبعد التاريخى في الجزء الأول حيث تناول تاريخ الاسكندرية على مدى ألفين ومائتين وخمسين عاما .

وقبل أن يبدأ فورستر بتاريخ الاسكندرية يعطى للقارئ قائمة بالمراجع التى لجأ إليها الكاتب في جمع مادته . و يبدو أنه في ذلك الوقت لم تتح له فرصة الوصول الى عدد كبير من الكتب وخاصة تلك التى تتناول الفترة العرية التى يقول عنها إنه يكتنفها الغموض الى درجة انه لا أحد يستطيع أن يكتب تاريخها في إسهاب . وفي الجزء الخاص بقائمة « الدليل » يشير فورستر الى كتاب برتشيا الاسكندرية المجاورة لمصر ، E. Breccia, Alexandria and Aegyptium الذى يصف بدقة آثار الاسكندرية بما في ذلك تلك المحفوظة في المتحف اليونان الرومان وآثار المساكن المحيطة بالاسكندرية . وقد عبر فورستر عن مدى اعتماده في كتابه على دليل برتشيا القيم ، ولا يدعى لنفسه أنه قام ببحث مبتكر ، إلا أنه أنجز عملا دقيقا وأميناً بأن جمع في مؤلف واحد مادة كانت متناثرة عن الاسكندرية فالكتاب مرجع ذو قيمة للسائح الذى يزور الاسكندرية بالإضافة الى كونه كتابا - وخاصة الجزء التاريخى منه - يمكن للقارئ أن يستمتع به وهو جالس الى مكتبه .

ويقدم فورستر لهذا الجزء بفقرة عن جغرافية مصر قبل التاريخ مستخدما أسلوب القصص والحواديت الجذاب فيقول :

منذ قديم الزمان قبل أن تعرف مصر الحضارة ، قبل أن تتكون دلتا النيل ، كانت البلاد كلها حتى القاهرة جنوبا غارقة تحت مياه



أصبحت المسيحية نفسها قوة طاغية مضطهدة حتى عام ٦٤١ ميلادية حين وقعت المدينة في أيدي العرب . وقبل أن ينتقل فورستر الى « العصر العربي » وهو أقصر قسم في الكتاب ، والذي يقول عنه إنه عديم الأهمية بالنسبة لتاريخ الاسكندرية بالرغم من أنه دام ألف سنة من أيام عمرو بن العاص الى نابليون ، يقدم قسماً آخر تحت عنوان « المدينة الروحية » حين تظهر في ثوبها الحالي كما شيدت تحت حكم محمد علي .

ومن الواضح من طول الجزء الذي يتناول فيه فورستر الفترة « اليونانية المصرية » أنها الفترة التي تهم الكاتب ، أولاً لأنها عصر ازدهار الإسكندرية الحضارى وثانياً لأن المدينة البطلمية ، إذا ما قورنت بالمدينة المسيحية أو العربية الإسلامية ، كانت أقرب الى فهم فورستر الغربى وميوله الفطرية الواضحة في رواياته . ومن أهم ما يتميز به هذا الجزء التاريخي في الكتاب ، وبالذات فيما يتعلق بالعصر « اليونانى المصرى » ، قدرة فورستر على تلخيص فترة تاريخية أو واقعة معينة أو شخصية ما باختصار شديد ، فينقلها الى القارئ من خلال صورة حية تبقى لاصقة في ذهنه . فهو يجمع بين النظرة التاريخية الشاملة والتفسير السياسى العام ، وبين الدقة في المعلومات والحقائق التي يختارها بحدس تاريخي ومهارة إبداعية . فيرى أن القرار الذي اتخذته الإسكندر بشأن بناء مدينة يونانية رائعة عند موقع « راقدة » لم يكن مبعثه فكرة مثالية مجردة وإنما هو مزيج من المثالية والتفعية معا :

لقد كان في حاجة الى عاصمة لمملكته المصرية الجديدة . ولتكون على اتصال بمقدونيا يجب أن تقع على الساحل . هذا هو المكان الذي يبحث عنه - ميناء هائل - جو مثال - مياه عذبة - محاجر جيرية - ومندخل

البحر . . . ومرت القرون وانبعث النيل من شقته في الأرض شمال القاهرة حاملاً معه طمس الوجه القبل ومقلبا به حالاً هذا التيار .

وبهذا تكون ذلك المسطح الضيق من « الحجر الجيري الذي تحيط به موانئ من ناحية وأرض طينية من الناحية الأخرى » الذي أصبح فيما بعد الاسكندرية . وهذا ، كما يقول فورستر ، « موقع فريد من نوعه في مصر » مضيقاً بأنه لا عجب في ذلك فـ « أهل الاسكندرية لم يكونوا أبداً مصريين بكل معنى الكلمة » . وينتقل بهذا التعليق الى الروابط اليونانية القديمة التي نقرأ عنها في الأوديسي حيث يصف هومر « جزيرة في البحر المتلاطم ناحية مصر يسمونها « فاروس » بها ميناء صالحة لرسو السفن التي تختزن منها المياه قبل أن تبصر » . ويحكى الشاعر كيف رست سفينة مينلاوس Menelaus بالقرب من الجزيرة عند عودته من طروادة لما سكنت الرياح ، وكيف أوقع مينلاوس بروتيوس Proteus ملك الجزيرة المقدس في الشرك ، ولم يطلق سراحه إلا بعد أن أرسل رياحا تحمل سفينته عبر البحر ، وهذه الأسطورة التي أشارت إليها إحدى البرديات المصرية القديمة أيضاً مغزى هام لفورستر . فقصّة البحار اليوناني الذي كان أول من وقعت عيناه على جزيرة فاروس ترمز الى صفة الاسكندرية غير المصرية التي ترتبط بها منذ قديم الأزل .

ويتناول فورستر في القسم الأول من تاريخ الاسكندرية الذي يسميه « العصر اليوناني المصري » الاسكندر الأكبر وأسرته البطالمة وكليوباترا بالذات ، وينتهي بعرض وتقييم سريع للأدب والإنجاز العلمي البطلمي . أما القسم الثان وهو « العصر المسيحي » فيبدأ بحكم روما مفتتحاً أثر المسيحية من الأيام الأولى عندما عانت الاسكندرية من الاضطهاد الروماني الى أن

سهل الى النيل . هنا سوف ينشر أحسن ما في  
الهليلينية . وسيشيد عاصمة لليونان الكبرى  
التي ستكون من محالك وليس مدنا  
وستشمل العالم بأسره .

ويتخيل فورستر في هذا الوصف الحماس الذي  
استحوذ على الإسكندر عند رؤيته للموقع ، وعلى أثره  
أعطى الأمر ببناء المدينة . ويستمر في سرد ما حدث  
للإسكندر بعد ذلك والتغييرات التي طرأت على سياسته  
حين ضعفت ميوله اليونانية وأصبح بعد زيارته لسيوة  
وفارس شرقيا بل ودوليا في اتجاهاته ينشد التوفيق بين  
أرجاء العالم وليس التبشير بالهللينية ، فترك وراءه  
الإسكندرية وهو يعتبر ، كما يعتقد فورستر ، أنها تمثل  
« فترة عدم نضوج في حياته » . وفي نهاية درامية  
وبأسلوب روائي إيداعي يصف الكاتب عودة الاسكندر  
الأخيرة الى مدينته فيقول :

ولكن كان مكتوبا له أن يعود إليها بعد  
وفاته ، وعندما حلوا جثته الى قميس رفض  
الكاهن الأكبر أن يدفنه هناك قائلا ادفنوه في  
راقودة فحملوه الى النيل مرة أخرى وقد  
غطيت جثته بالذهب ووضع داخل تابوت من  
الزجاج . ودفن في وسط الإسكندرية عند  
الملتقى الكبير للطرق حيث أصبح بطل المدينة  
ولهاها الحارس .

وهكذا يلخص فورستر في كلمات قليلة تاريخ  
إسكندر وسياساته وأحلامه المرتبطة بالإسكندرية الى أن  
دفن فيها . وكل هذا في أسلوب جذاب لكاتب مبدع من  
خيرة كتاب القرن العشرين .

وكثيرا ما يضيف الى هذا الأسلوب المختصر شيئا من  
السخرية كما يفعل عندما يصف الأيام الأخيرة من حكم

بطلميوس الثاني المعروف باسم فيلاد يلفوس ( أى  
صديق أخته ) وهو الذي أتم بناء الإسكندرية . فيقول  
فورستر عن هذا الملك ، الذي حكم عليها ظميا بأنه لم  
يترك وراءه أثرا يستحق الذكر سوى ذكرى زواجه من  
أخته « لقد أمضى السنين الأخيرة من حكمه مناصفة بين  
عشيقاته وداء النقرس » .

وينهى فورستر هذا الجزء التاريخي الخاص بملوك  
البطلمية الثلاثة الأوائل : سوتير وفيلاد يلفوس  
ويورجيتيس الذين وصلت الإسكندرية في أيام حكمهم الى  
أوج عظمتها بنيه بوصف أهم معالم المدينة البطلمية في  
المائة سنة الأولى من تاريخها . وأول هذه المعالم المائة  
« أعظم إنجاز عمل للعقل السكندري ونتاج واضح  
للدراستات الرياضية التي كانت تجري في « الموسايون »  
Mouseion أو دار الحكمة . ويكتفي هنا بإشارة عابرة  
لمنارة الإسكندرية محفظا بتفاصيل أكثر للجزء الثاني  
الخاص بالدليل الأثري . ثم هناك الحى الذى شيدت  
فيه أبنية القصر الملكي وملحقاته في منطقة السلسلة ،  
ودار الحكمة التي كانت المركز العلمى والثقافى الذى ترك  
أثرا لا يحصى على الفكر الإنسانى ، والإنجاز العظيم  
لأسرة البطلمية . وكانت تشبه الى حد كبير الجامعة  
الحديثة إلا أن مهمة علمائها وباحثيها وأدبائها لم تكن  
التدريس بقدر ما كانت متابعة دراساتهم في سبيل دعم  
عظمة ملوك البطلمية ومجدهم . وأشهر جزء من دار  
الحكمة هو المكتبة التي كانت أحيانا تسمى المكتبة الأم  
لتمييزها عن مجموعة أخرى تكونت فيها بعد من الكتب  
أكبر وأحدث .

وبلى ذلك معبد سربايس والمقابر الملكية والمسرح  
وحلبة السباق . كانت الإسكندرية في المائة سنة الأولى  
من إنشائها نتيجة لخطوة واحدة شاملة ابتكرها

الملكات الأخريات اللاتي وصفهن بالقسوة ، غير أنها تختلف عنهن في أنها استخدمت حيلها النسائية وجاذبيتها كأمرأة لتصل إلى أهدافها . ويكشف عن شخصيتها وسياستها بعينه الثاقبة عندما يقول : « إن كانت كليوباترة جياشة العاطفة إلا أنها لم تكن عبدا لها . . . كان هما أمانا وأمان مصر ، وكان الرومان الخشنون العاشقون الذين يهددون ذلك الأمان هم فريستها الطبيعية » . إن سر نجاح فورستر في تصوير كليوباترة يرجع إلى أنه عقد الصلة بينها وبين الإسكندرية حتى أصبحت صورة الملكة لمصر الأسطورية جزءا لا يتجزأ من المدينة نفسها . لقد كانت ، كما يقول ، آخر واحدة من سلالة عريقة منمذلة ، كانت « زهرة رعتها الإسكندرية خلال ثلاثمائة سنة إلى أن أبتعت واكتمل فومها . زهرة لن تذبل نضرتها أبد الدهر » .

وفي نهاية هذا القسم عن ملوك البطالة يؤكد فورستر الجوانب الرومانسية الذي يحيط بالإسكندرية اليونانية المصرية التي بدأ تاريخها بالإسكندر البطل الأسطوري وانتهى بملكة لا تقل أسطورية عنه . ويقارن بينهما الفروق الكبيرة بين الرجل الذي « أنشأ الإسكندرية والمرأة التي أنهتها » ، غير أن صفة واحدة تجمع بينهما وهي صفة « العظيمة الأسطورية » .

وبانتقال فورستر إلى الحضارة والثقافة البطلمية تظهر إلى جانب كفاءة الأدب المبدع كفاءة الأديب الناقد الذي يجيد تقييم الإنتاج الأدبي والثقافي لحضارة من أهم حضارات البحر الأبيض المتوسط القديمة . ويستعرض هنا الحضارة التي قامت على أكتاف القصر ودار الحكمة اللذين كانا على صلة قوية ببعضهما والذين امتدا من أبعد نقطة في منطقة السلسلة حتى المنطقة التي بنيت عليها عظمة السكة الحديد الحالية . ففي هذا المكان وسط الحدائق وصغوف الأعمدة أثبتت حضارة

دينوقراطيس وعمل على تنفيذها ملوك البطالة الثلاثة الأوائل . وكانت ، كما يقول فورستر ، مدينة جديدة لا أثر للماضي فيها . « لقد أضيف إليها العنصر الرومانسي بمرور الوقت ، ولكنها عند إنشائها كانت جديدة تماما ، يشع الضوء الناصع من معالمها التي يكسوها المرمر الأبيض » .

ويتناول فورستر بقية تاريخ البطالة إلى حكم كليوباترة ، ويبين كيف تدهور حكمهم وأخذ الضعف يسيطر عليهم . ويجمع هؤلاء الملوك جميعا في صورة واحدة تجسد الانحلال الذي لحق بهم فيقول عنهم : « عاش الملك البطلمي داخل جدران قصره وهو أقرب ما يكون إلى نعمة المزارع الفتي إلا أنه لا يتميز بحب عميق للفن ، لم يكن قاسيا بطبعه ولكنه كان ينزلق إلى القسوة بسهولة ، إنه خجول إلى حد كبير وعمل إلى السمعة كلما تقدم به السن » . وبعد هذه اللامعات السريعة التي تؤكد ضعف الملوك يرسم عكس هذه الصورة للنساء ، ويعمم قائلا :

فبينما يزداد الرجال طراوة تزداد النساء خشونة وقسوة . وتتخلل الأسرة الحاكمة ملكات قاسيات ، فهناك أرسينوى أخت وزوجة فيلاد يلفوس وأرسينوى الثالثة التي واجهت الجيش السوري وكليوباترة الثالثة التي قتلت ابنها ، ثم كليوباترة المشهورة أعظم الملكات وآخر البطالة .

وفي تناوله لكليوباترة يكرس لها أكبر عدد من الصفحات وهو متأثر كمؤرخ بما قرأه عنها في الأدب والتاريخ معا . ويصورها كملكة عظيمة وسياسية عنكة وامرأة مجربة تستخدم أنوثتها لتبقى على حكمها وملكتها . وقد وجد فيها نفس الصفات التي وجدها في-

وبالرغم من أن فورستر الأديب والناقد يميل بطبيعته الحال إلى الكتابة عن الأدب فإنه لا يطيل في هذه الصفحات . وهو يعطي هذه الناحية من نتاج الاسكندرية الثقافي حقها ثم يتجه إلى إنجازاتها العلمية التي إشتهرت بها والتي فضلها ملوك البطالة على الأدب ، وكان تمهيلهم للعلوم من أعظم أعمال هذه الأسرة التي ضمنت للاسكندرية مكانة في الحضارات العالمية لا يحجوها الزمن . ويعزو فورستر هذه المكانة الفريدة إلى الدور الكبير الذي لعبته دار الحكمة في ازدهار العلم وإسهامه في تقدم الإنسان . فيصف هذه الفترة من تاريخ الاسكندرية ( القرن الثالث قبل الميلاد ) بأنها أعظم فترة عرفتتها الحضارة . ففيها استكشف علماء الاسكندرية طبيعة الكون ، وتوصلوا إلى فهم الكثير من القوى الطبيعية التي يمكن إستخدامها لصالح الإنسان ، وتقدمت المعرفة في مجال الجغرافيا والفلك والطب . كل هذا ، كما يقول فورستر بإعجاب شديد ، حدث في تلك الرقعة الصغيرة من أرض الاسكندرية التي تقع في المسافة ما بين طريق الحرية ( كما نعرفه اليوم ) وساحل البحر ، ولو كان هناك « عرفان بالجميل أو إحساس بما يليق بمقام هؤلاء العلماء لشيدنا لهم نصبا تذكاريا في نفس هذا المكان ليذكروا بما قدموه للإنسانية » . ومن بين هؤلاء الذين عملوا على هذه البقعة من الأرض في دار الحكمة اقليدس Euclid الرياضي مؤلف كتاب العناصر الذي عالج فيه النظريات الهندسية ، والذي ظل أساسا لدراسة هذا العلم في أنحاء العالم حتى وقت قريب جدا بعد أن نقل إلى اللاتينية ثم العربية ومنها إلى اللغات الأوروبية ، وطبع لأول مرة في القرن الخامس عشر . ويقول فورستر إن اقليدس ليس مجرد عالم عظيم وإنما هو منهل غني للمعرفة ، ومع ذلك ( وهنا يضيف فورستر لمسة شخصية ) فيحكى عنه إنه كان رجلا خجولا لا يلتفت

الاسكندرية التي ساهم في قيامها كل من القصر بمساندته المادية ودار الحكمة بخيالها ومعرفتها . غير أن الصلة الوطيدة بين هذين الطرفين لم تكن دائما في مصلحة الحضارة وخاصة فيما يتعلق بالأدب والفلسفة . فكان الأدياء والعلماء يمشون غضب الملوك ولذلك صيغت أوجه الحضارة منذ أول وهلة بالتعالي والتذلل معا . ومن الواضح أن تفسير فورستر للشكل الذي اتخذته أدب الاسكندرية ولستواه الفني هو تفسير الأديب الذي يعلم مدى أهمية الظروف المحيطة بالكتاب المبدع وحاجته إلى الاستقلال المادي . فيقول إن « الأدب السكندري ترعرع خلف الجدران ( يعني جدران القصر ) ولم يمر أبدا بتجربة الوحدة أو المخاطر المثيرة والأجناد التي تحرق بالاستقلال . ومع ذلك فقد ازدهر نوع من الأدب الرشيقي الذي يتميز بالسطح المزخرف والأحاسيس الرقيقة التي يتغنى بها الشاعر من خلال صور « القلوب والسهم والتنهات والعيون والصدور » . وهو شعر يزدهر بالإشارات الأسطورية وصورة الصبي الشقي اللامبالي ، كما تزدهر بها آلاف التماثيل الصغيرة التي وجدت مدفونة في أرض الاسكندرية . فشعر كاليماخوس Callimachus وأبو لونيوس Appolonius ذو صفات مميزة تنتمي إلى الاسكندرية دون غيرها حيث ظهر لأول مرة . ولقد أرست المدينة تقليدا انتشر بعد ذلك في أماكن أخرى إلى أن أصبح هذا النوع من الشعر صنعة لا ابتكار فيه . وبعد تقييم للشاعرين ثيوكريتوس Theocritus الذي ولد في صقلية وعاش فيها إلى أن انضم إلى دار الحكمة في مرحلة متأخرة من حياته . ويعتبره فورستر نابغة ساعدته الاسكندرية على التزجج الأدبي ، فإلى جانب علمه الغزير وصنعتة المتقنة وصور الحب الرقيقة في شعره فهناك أيضا الاتجاه الواقعي والميل إلى روح الفكاهة اللذان يميزانه على غيره من شعراء عصره .

و دينية وفكرية . فبعد أن كانت الاسكندرية عاصمة الدولة البطلمية المستقلة في مصر على مدى ثلاثمائة سنة كانت خلالها قاعدة لحضارة نافست أثينا ذاتها واحتلت مكان الصدارة في الأدب والعلوم في العالم الهلنستي ، سقطت في أيدي الرومان عام ٣٠ ق .م عند انتصار الامبراطور أغسطس في معركة أكتيوم التي يصفها فورستر بشيء من الإسهاب لأهميتها التاريخية . وموت كليوباترة لم تعد الاسكندرية عاصمة المملكة وزالت عنها صفة الملكية ، وأصبح دورها اقتصاديا بحثا باعتبارها مصدر تموين روما بالغلال . ولكن يظهر المسيحية فيها على يد القديس مرقس عام ٤٥ ميلادية ووقوع اضطرابات متكررة نتيجة لرفض أهلها المسيحيين عبادة الأباطرة الرومان ، وهو صراع دام إلى أن أصبحت الامبراطورية نفسها مسيحية ، إحتلت الاسكندرية مرة أخرى مكانة رفيعة . وكانت المدينة التي تحملت الكثير في سبيل المسيحية أن تصبح مدينة ملكية كما كانت أيام ماركوس أنطونيوس ، غير أن تأسيس القسطنطينية قضى على ذلك الأمل . ومع ذلك فقد كانت الاسكندرية العاصمة الروحية .

وبدأت أهميتها تأخذ طابعا جديدا عندما انبعث قوتها من الداخل وأنجزت الكثير في مجالي الدين والفلسفة . وكان يبدو أول الأمر أنها ستقود المسيحية إلى بر الأمان والسلام . ولكنها ما لبثت أن اشتبكت مع الامبراطورية المسيحية في صراع جذلي ديني حول طبيعة المسيح لا يقل حدة عن صراعه السابق مع الامبراطورية الوثنية . وهنا وسط عرضه للجدل الفكري المجرد يلتفت فورستر الروائي إلى الرجلين اللذين دخلا تاريخ الاسكندرية عن طريق الكنيسة المسيحية ، فيصف كلا منهما بقلم الروائي الذي يجيد تمجيد الشخصية حتى تثبت صورتها اريوس Arius وإثاناسيوس Athanasius

النظر وإن كان هو أيضا ينسب إليه التعليق الجريء للملك فيلادلفيوس الذي يبدو أن سطحه أثار أقليدس فقال له وقد نفذ صبره « إنه ليس هناك طريق ملكي للرياضة » . وتتوالى أسماء العلماء الذين إرتبطت أسمائهم بالاسكندرية والإنجازات المبهرة التي إشتهروا بها . فمنهم إراتوستينس Eratosthenes نابغة الأدب والعلوم الذي أصبح مديرا مكتبة الاسكندرية بعد موت كاليماخوس ، وهو صاحب أكثر إنجازات الاسكندرية العلمية إثارة إن لم تكن أهمها ، وهو تقديره لمحيط الكرة الأرضية . وقد استطاع أن يتوصل في العملية الحسابية التي قام بها في مرصد دار الحكمة إلى رقم لا يختلف عن الرقم الذي توصل إليه العلم الحديث بأكثر من خمسين ميلا . إنها معجزة علمية خارقة لعقل رياضي جبار ولد عام ٢٧٦ قبل الميلاد . ويذكر فورستر أسماء أئمة آخرين في الرياضيات والجغرافيا والفلك والطب مشيرا إلى النظريات المذهلة التي طرحوها والتي ثبتت صحة بعضها مئات من السنوات بعد أن وارى التراب آثار تلك الحضارة .

ويختتم فورستر هذا الجزء الذي يتناول فيه أجداد الاسكندرية العلمية بتعليق يدعو القارىء إلى التفكير والتأمل ، فيقول : « إنه لمن الغريب أن تنزل الإنسانية مرة ثانية إلى عالم الأساطير والخيال بعد أن يكون العلم قد حاز مثل هذه الانتصارات » . ثم يضيف قائلا : « وما يجدر ملاحظته أن تدهور العلم في الاسكندرية متوافق تماما مع قيام المسيحية » .

وبإنتهاء العصر الذهبي لمدينة الاسكندرية القديمة ينتقل فورستر إلى الاسكندرية في العصر الروماني (٣٠ - ٣١٣ ق .م) وما مرت به من تغييرات سياسية

وهذا يكشف فورستر عن الدور القيادي الذي لعبته الاسكندرية في تاريخ المسيحية . لقد كانت لكنيسة الاسكندرية دائما شخصيتها وفلسفتها ، فهي لم تتبع أية كنيسة أخرى . وأخذ أساقفتها على عاتقهم تطوير هذه الفلسفة والدفاع عنها في المجامع الدينية ، ولما فشلوا في إقناع غيرهم في قبول مفهومهم للعقيدة الصحيحة - كما حدث في مجمع «خلفيدون» ، انفصلت الاسكندرية عن باقي الكنيسة المسيحية . وأصبحت البطريركية في الاسكندرية قوة كبيرة . وإن كانت مصر تتبع نظريا للامبراطورية الرومانية التي أرسلت إليها واليا وقوة حامية . إلا أن البطريرك وجيشه من الرهبان هم الذين كانوا يحكمون مصر بالفعل . وفي القرن الرابع عندما أصبحت المسيحية الديانة الرسمية انتهز الرهبان فرصة مهاجمة عبادة سيرايس ، ودمروا معبد سيرايس في الاسكندرية وتهدمت المكتبة وأبديت محتوياتها . واستمر إضطهاد الوثنيين الذي وصل إلى الذروة بقتل هيباشيا (٤١٥ م) Hypatia الفيلسوفة التي كانت تحاضر في الرياضيات في دار الحكمة . وقد قابلها الرهبان في طريق عودتها من محاضرة ألقته وأجبروها على النزول من عربتها وقطعوها إربا . ولا يعتبر فورستر هيباشيا امرأة ذات أهمية في حد ذاتها ولكنه يرى في موتها زوال الروح اليونانية التي حاولت إكتشاف الحقيقة وخلق الجمال ، تلك الروح التي بعثت الاسكندرية إلى الوجود . ومع ذلك فقد استمرت المدينة حية فكريا تصارع من أجل معتقداتها الدينية .

ويكتب فورستر عن هذا الوجه من تأريخ الاسكندرية تحت عنوان « المدينة الروحية » . ويتناول الفكر الفلسفي الذي اتسم بالطابع الديني والذي ظهر في الاسكندرية بعد أن أصبحت مصر جزءا من

في ذهن القارئ . فيقول عن آريوس إنه كان « عالما ومخلصا ، طويل القامة ، بسيطاً في ملبسه ، مقنعا في حديثه . وقد اتهمه أعداؤه بأنه يشبه الثعبان وبأنه أغرى دينيا سبعمائة من العذارى » . أما غريمه أثناسيوس ، فيراه القارئ لأول مرة في صباه يلعب مع صبية آخرين على رمال شاطئ ميناء الاسكندرية الغربي تحت كنيسة القديس ثيونس St. Theonas ، وكان يلعب دور القسيس الذي يعد إتباع الكنيسة المسيحية . وقد لاحظ البطريرك من النافذة ولفت نظره نضوجه الواضح مع صغر سنه وحاول أن يقتعه بالعدول عن الدور الذي يمثله ولكنه فشل في ذلك ، فعين الصبي المتدين سكرتيرا له . وهذا مشهد آخر من المشاهد الدرامية التي يجيد فورستر تصويرها في نفس الوقت الذي يتناول فيه موضوعا مجردا مثل الدين أو الفلسفة . وينفس المهارة في التجسيد يصف المظهر الخارجي لأثناسيوس الذي يجيد فيه صورة للشباب السكندري العادي المعاصر ، فيقول : « كان أثناسيوس صغير الحجم يميل إلى السمنة ، ولكنه كان قويا وغاية في الرشاقة . إننا نلاحظ لشبه بينه وبين صبية الشوارع اليوم » . أما عن شخصيته فيقول : « من المؤكد أنه لم يكن محبوبا وإن كان قد أصبح بطلا شعبيا في حياته . كانت قواه تسترعى النظر ، فكان بصفته رجل دين يعرف ما هو حق وبعفته رجل سياسة يعرف كيف يطبق هذا الحق . وكانت الدقة والقوة والنشاط وإنكار الذات والحيلة في حياته العملية على نحو يثير الدهشة والإعجاب » . هذه هي الشخصية التي يقول عنها فورستر إنه ضمنت لنفسها الخلود الذي كانت تسعى إليه . فقد قبلت الكنيسة رأي أثناسيوس في طبيعة المسيح واعترفت به عالما وقديسا ، وبنت له الاسكندرية كنيسة باسمه حيث يشغل جامع العطارين جزءا من أرضها اليوم .

العاص نجد لمسات تلمص بذهن القارئ لما تنم عنه من موضوعية وإتزان في الحكم على الأمور ، سواء أكانت هذه اللمسات مرتبطة بالقائد العربي أو بنظرية خاصة أو بنظرية العرب عامة إلى الاسكندرية . فيقول فورستر عن عمرو بن العاص إنه كان « إدرايا ماهرا وصديقا عمتا وشاعرا . لقد كان واحدا من أكفأ الرجال الذين أنتجهم الإسلام ومن أكثرهم جاذبية وسحرا ... لم يشترط شروطا قاسية ( عندما سقطت الاسكندرية ) ، فلم تكن القسوة من طبيعته ولا من سياسته . وترك الحرية للأهالي الذين يرغبون في الجلاء عن الاسكندرية ، أما الباقون فسمح لهم بحرية العبادة بشرط أن يدفعوا الجزية » . وقد أراد فورستر أن ينقل إلى نظرة العرب إلى الاسكندرية التي كانت تحتل تنظما تماما عن نظرية الأوروبيين لها ، فلم يبرها العرب لأهم لم يدركوا تماما قيمة الجائزة التي وقعت في أيديهم . لقد كانوا يعلمون ، كما يقول فورستر ، « ان الله قد وهبهم مدينة كبيرة وقوية » . ولكن أنى لهم أن يعرفوا أنها مدينة فريدة لا مثيل لها في العالم ، مدينة خطتها علم اليونان ، مدينة كانت الموطن الفكري للمسيحية . وقد تحرك في أذهانهم أساطير عن الاسكندر وكليوباترا ، ولكنها كانت في نظرهم شخصيات باهته » . لم يكن في نية العرب ، كما يقول فورستر « تحطيم الاسكندرية » ولكنها تحطمت ، وبقيت مهملة لمدة ألف عام . ويعزو هذا الإهمال إلى الصبغة الشرقية لحضارة العرب وميلهم إلى الأرض الباسية ، وإلى ضعف صلتهم بحضارة البحر الأبيض المتوسط التي نشأت عنها الاسكندرية . بل وأكثر من ذلك فقد شعر العرب بنفور من الاسكندرية لأنها كانت تبدو لهم تافهة ومبتذلة ووثنية . وخطاب عمرو بن العاص - الذي كتبه للخليفة عند دخوله المدينة ظاهرا - تأكيد لنظرية الاستكبار العربية للمدينة التي تنعثر إلى الحس التاريخي ، فالاسكندرية لم تكن بالنسبة إليهم

الامبراطورية الرومانية . وكان يبدو أن أهمية المدينة قد زالت . ولكن بالرغم من أن البطلمة قد أعطوا للاسكندرية فنا المعماري وعلمها وأدبها ، إلا أن هناك - كما يقول فورستر - شيئا لا يمكن أن يبه الملوك ولا أن يسلبوه ، وهو الحياة الروحية والفكرية . ويشير إلى المفكرين السكندريين والمشكلة الفلسفية التي شغلت بالهم ، وهي علاقة الإله بالكون والإنسان ، موضحا الفرق بين التفكير البدائي فيما يتعلق بهذه النقطة والتفكير السكندري الفلسفي المتطور . فالإنسان البدائي يرى العلاقة بين الإله والإنسان بتصوره لإلهين أحدهما قريب تلمسه عن طريق الحواس والتعاويد ، والآخر بعيد وهو روح في السماء ولا علاقة بين الإلهين . أما السكندريون فقد توصلوا بفكرهم الفلسفي إلى تفسير العلاقة بوجود ذات أو ذوات تقرب بين أجزاء الكون والإنسان والاله ، وتؤكد أن الله قريب وبعيد في نفس الوقت . ويشير فورستر إلى المحاولات الفلسفية في تفسير هذه العلاقة عند فيلون اليهودي Philo وأفلوطين Plotinus زعيم الأفلاطونية الحديثة ، وأخيرا عند المسيحية في كل مذاهبها . وهو بذلك يلقى نظرة على المعتقدات الدينية التي وجدت طريقها داخل أسوار الاسكندرية والعلاقة بينها وبين الفكر الفلسفي الذي يمثل وجهها من أوجه الاسكندرية القديمة .

ويشغل الجزء الخاص « بالعصر العربي » ، وهو مقسم إلى « المدينة العربية » و « المدينة التركية » ، ما لا يزيد عن إثني عشرة صفحة مقابل حوالي ثمانين صفحة للجزء السابق . ويعزو فورستر هذا الإقلال في الكتابة إلى تدهور وضع الاسكندرية بعد منتصف القرن السابع . ومع ذلك ففي الصفحات القليلة الأولى التي يتناول فيها الفتح العربي ( ٦٤١ م ) تحت قيادة عمرو بن

المتبقية والتي يلتفت إليها فورستر في الجزء الثاني من كتابه الخاص بالدليل . أما الشيء الوحيد الذي لم يتغير ولم يتغير بمرور الزمن ، كما يقول فورستر ، فهو « الرياح الشمالية » والبحر اللذان يتميزان بنفس الصفات الذي تميزا به عندما نزل مينيلاس أو زائر إلى رأس التين من ثلاثة آلاف سنة .

ومن المناسب أن ينهي فورستر هذا الجزء التاريخي للدليل بقصيدة مترجمة من اليونانية إلى الانجليزية لكفافي الشاعر اليوناني السكندري الذي يقول فورستر عن صداقته له إنه كانت « مصدر سعادة بالغة » خلال فترة إقامته في الاسكندرية . وهو يعتبر اكتشافه لهذا الشاعر الذي لم يكن معروفا حتى ذلك الوقت أحد الأشياء الجميلة التي نتجت عن زيارته للاسكندرية ، ويشعر بالفخر لأنه من أوائل من ساعد على التعريف به . وقد أهدى فورستر لكفافي الطبعة الثانية من كتاب الاسكندرية بعد موت الشاعر . وفي القصيدة المشار إليها بعنوان « الإله يهجر أنطونيوس » The God Abandons Anthony « ينسى الشاعر زوال المجد عن الاسكندرية في لحظة تاريخية حاسمة عند انهزام ماركوس أنطونيوس في معركة أكتيوم التي قضت على أحلامه وآماله . وكما أن الاسكندرية في مجدها وعظمتها رمز لكل ما يمتناه المرء ، فهي أيضا رمز للأمل المفقود والحياة الزائلة في هذه القصيدة التي يقول كفافي :-

عندما ينتصف الليل وتسمع فجأة أصواتا  
عذبة خفية تنساب لا تندب حظك الذي يأفل  
أخيرا وجهك حياتك الذي فشل ومشاريعك  
التي أصبحت أوهاما ولكن كرجل ، كرجل  
شجاع مهيا لتوديعها ، ودع الاسكندرية التي

سوى مدينة تجوي ٤٠٠٠ قصر، ٤٠٠٠ حمام ، ١٢٠٠ بدال ٢٠٠٠ يهودي . وتهدمت مباني الاسكندرية - القيصر وناد الحكمة والمنازة وقصر البطلة وأسوار المدينة التي تجسد إنكماش الرقعة التي تحيط بها التدهور الذي حل بالمدينة وما آل إليه سكانها . واحتلت الفسطاط التي بناها عمرو بن العاص المكانة الأولى في مصر ، وهي البذرة التي نمت منها القاهرة الحديثة . وبذلك انتقلت العاصمة إلى الداخل وتلا ذلك ألف سنة خيم خلالها السكون على الاسكندرية .

وتحت حكم الأتراك إنكمشت الاسكندرية حتى أصبح تعدادها ٤,٠٠٠ نسمة . ويتابع فورستر بعد ذلك حملة نابليون والحملة البريطانية ، وبدأ عصر جديد للاسكندرية حين أخذت الحياة تدب فيها مرة أخرى . ثم جاء محمد علي وأسرته وازدادت ثروة المدينة ، وظهرت الاسكندرية في ثوبها الحديث . ويختتم فورستر هذا الجزء التاريخي بضرب الأسطول البريطاني للاسكندرية عام ١٨٨٢ والاضطرابات التي سادت المدينة بعد انسحاب جيش عربي .

وفي النهاية ينظر فورستر إلى حاضر الاسكندرية حتى الفترة التي عرف فيها المدينة الحديثة . ويشير إلى ازدهارها المادي والثروة التي آلت إليها عن طريق تجارة القطن والبصل . ولكنه يبدى إعقاده الراسخ بأن الاسكندرية لن ترى تقدما في أي اتجاه آخر ، وأنه لن يكون هناك في المستقبل منافس لمنازة سوستراتوس ولا لقصائد ثيوكريتوس ولا للابازة Enneads مقالات افلوطين الفلسفية . فكل شيء تغير وفي تغير مستمر ولم يعد للمدينة البطلمية وإجهاها أثر إلا في آثارها القليلة



تقديم الاسكندرية على المراجع التاريخية فقط ، وإنما يقتبس من الأدب الإبداعي . كمثال لذلك ما جاء على لسان الكاتب اخليس تاتايوس Achilles Tatiوس في روايته كليتوفون وليوكيبي ( ٤٠٠ ميلادية ) Clitophon and Leucippe ، وهي في نظر فورستر رواية « سخيقة وغير لائقة » إلا أنه رأى أن مشهد المدينة العريقة كما بدا لتاتايوس يستحق مكانا في الدليل . فنقرأ :-

إن أول ما يسترعى النظر عندما ندخل الاسكندرية من باب الشمس ( أي من باب رشيد ) هو جمال المدينة . فهناك صف من الأعمدة على طول الطريق من مدخلها إلى نهايتها . وعندما تقعدت في السير وصلت إلى المكان الذي يحمل اسم الاسكندر حيث رأيت النصف الآخر من المدينة الذي لا يضاهي في الجمال . فبينما امتدت الأعمدة أمام ناظري ظهرت أعمدة أخرى متمدة في اتجاه عمودي عليها .

وفي تعليق على هذا المشهد يقول فورستر « وهكذا كان شارع النبي دانيال حيث كان يوجد الترام مصطفيا على الجانبين بالأعمدة المرمية » . أما اليوم فقد تغيرت المعالم ، وفي إشارة فورستر إلى ترام شارع النبي دانيال ، يتضح أن الدليل في حاجة إلى المراجعة ليتضمن التغيرات التي طرأت على المدينة منذ ظهور أول طبعة للكتاب . وهناك أيضا الاكتشافات الأثرية الحديثة مثل اكتشاف آثار منطقة كوم الدكة وغيرها ، وتغير الآثار المعروضة في صالات المتحف اليوناني الروماني . وقد عمل مايكل هاج ناشر طبعة الدليل الحالية على استكمال هذه الناحية ، كما استكمل في هوامش الجزء التاريخي للاسكندرية الفترة من ١٩٢٢ إلى اليوم مشيرا

نرحل عنا استمع إلى النغم ، إلى الآلات الجميلة والأصوات السماوية وودعها ، ودع الاسكندرية التي تفقدتها .

وقد اتخذ فورستر من قصيدة كفافى حلقة الوصل بين ماضي الاسكندرية وحاضرها ، بين الزمان والمكان ، بين الدليل التاريخي والدليل الأثرى ، وهما في الواقع مترابطان .

يتميز الجزء الثاني من الدليل بالدقة في وصف آثار الاسكندرية ومعالمها وهو مبنى على البحث والاطلاع والملاحظة العملية كما يتميز بالقدره على إبراز طابع الآثار الفني وأهميتها التاريخية . ويقسم فورستر المدينة إلى خمس مناطق تبدأ من نقطة واحدة هي ميدان محمد علي ( المعروف الآن بميدان المنشية ) ، وتمتد في جميع الاتجاهات داخل الاسكندرية وخارجها إلى أبي قير ورشيد والصحراء الغربية حتى أبو مينا ووادي النطرون . وملحق بنهاية الكتاب عدد من الخرائط التاريخية والجغرافية والأثرية .

ويصحب فورستر القارئ في جولة أثرية وفنية وتاريخية تمتع بين آثار الاسكندرية ومعالمها الحديثة وطبيعتها الخلابة من بحر وحدائق وصحراء ، وهم نعم السحاب والمرشد لعلمه ومعرفته وحسه المرفه وإهتماماته العميقة الجادة وحكمه الصائب .

وسواء أكانت الآثار التي يتناولها باقية أم أنها مجرد تصور لأماكن ومبان قد اندثرت فإن القارئ يرى مدينة بأسرها تتكشف أمام عينيه . ولا يعتمد فورستر في

وبما يزيد من الإثارة التي قابل بها أهل الاسكندرية وغيرهم « فاروس » أنها استمرت إلى اليوم سرا من الأسرار ، ولا أحد يعرف غاما كيف كانت تعمل . ويظيل فورستر في وصف الإحساس بالحرية عندما حاول الكثيرون معرفة حقيقتها ، فيقول :-

إن نظام إرسال الضوء غير معروف . ويتحدث الزائرون عن مرآة « غامضة » في أعلى البناء ، وهي أكثر روعة من البناء نفسه . ما هذه المرآة ؟ هل كانت من الصلب تعكس النار ليلا والشمس نهارا ؟ وتقول بعض التقارير إنها من الزجاج المصنوع بدقة أو الحجر الشفاف ، وأن الجالس تحتها يستطيع أن يرى السفن في البحر التي لا تستطيع العين المجردة أن تراها . أم هي منظار ؟ وهل يمكن أن تكون مدرسة الاسكندرية العظيمة في الرياضيات قد اكتشفت العدسات ، وأن هذا الاكتشاف قد ضاع وطواه النسيان عندما سقطت « فاروس » ؟ كل هذا ممكن . وعلى أية حال ، فمن المؤكد أن المنارة قد زودت بكل اكتشاف علمي عرفه العصر ، وأن العالم القديم لم يتجاوز في تقدمه ما حققه فيها . أما العصور الوسطى فقد اعتبرت المنارة من عمل الجان .

ويضيف فورستر إلى هذه التفسيرات والتكهنات العلمية قصصا خارقة عن عصابات فاروس ، فهناك التمثال الذي يشير بإصبعه إلى مدار الشمس اليومي ، وآخر كان يعلن بأصوات متناسقة جميلة عن ساعات اليوم ، وثالث كان ينذر بصوت عال بإبحار أسطول من

إلى الحرب العالمية الثانية ، وثورة ١٩٥٢ وما بعدها ، وحروب إسرائيل . وبذلك فقد أضافت الطبيعة الحالية إلى القيمة العملية للدليل ، وإن كانت قيمته الأدبية ثابتة لا أثر للزمن عليها .

وتبدو هذه القيمة واضحة عندما يستخدم فورستر في وصفه للآثار بعض القصص والأساطير التي ارتبطت بها . فيدعو القارئ إلى الاندماج إيجابيا بخياله ليتصور الآثار كما رآه معاصروه . ومعنى هذا أن هدفه من « الدليل الأثري » ليس مجرد وصف جاف للآثار وإنما هو إحياء حضارة بأسرها . وليس أدل على ذلك من وصفه لـ « فاروس » منارة الاسكندرية التي اندثرت تماما ، والتي كانت في وقتها ولا زالت حتى اليوم رمزا لحضارة مجيدة . فإلى جانب طوابقتها الأربعة وتمائيلها ونقوشها يشير أيضا إلى إنبهار المعاصرين بهذا الإعجاز الهندسي ، ويقول :-

كانت الإثارة التي بعثتها المنارة هائلة . فقد عكست الإحساس بالجمال والاتجاه العلمي اللذين تميز بهما العصر . ولقد اشترك الشعراء والمهندسون في الثناء عليها . وكما ارتبط اسم البارثون بأثينا وكنيسة القديس بطرس بروما فقد أصبحت فاروس في مخيلة معاصريها الاسكندرية ، والاسكندرية هي فاروس ، ولم يتحدث أبدا في تاريخ الفن المعماري أن نظر أحد نظرة التعبد هذه إلى أي صرح غير ديني كما حدث في حالة فاروس التي اتخذت لنفسها صفة روحية . وكانت منارة مضبوطة ليس فقط للسفن في البحر وإنما للمخيل أيضا . وبعد أن انطلقاً نورها بسنين طويلة بقيت ذكرها متوجهة في أذهان الناس .

وكما يقدم فورستر الاسكندرية من خلال تاريخها وأثارها فإن مايكل هاج ناشر الطبعة الحالية وسابقتها (١٩٨٢) يضيف البعد الأدبي كملحق في نهاية الكتاب تحت عنوان « مدينة الكلمات » ، ويعنى بذلك المدينة كما ظهرت من خلال الأدب الإبداعي ، وخاصة قصائد كفافى وكتاب رباعية الاسكندرية للورانس داريل ثم ميرامار لنجيب محفوظ التي يشير إليها عابرا . وفي الهوامش التي تتبع هذا الجزء القصير يقتضي هاج أثر معالم الاسكندرية الحديثة كما تظهر عند داريل بمبانيها ومنازلها وفنادقها ومناطقها المجاورة ، مثل العجمي وبحيرة مريوط . ويمكن اعتبار هذه الصفحات إلى حد ما دليلا للاسكندرية ما بين الحربين العالميتين ، وإن كانت اسكندرية داريل نتاج الخيال الإبداعي الرومانسي . وبإضافة هذا الجزء الأخير لدليل فورستر الذي فيه تتجسد « عمارة الاسكندرية في الكلمة المكتوبة » يزداد بناء المدينة تشابكا ، وتصبح ذات إمكانيات وأوجه لا حصر لها . فهي مدينة الحاضر ، ومدينة الماضي ، ومدينة أكثر شمولاً من ذلك بكونها مدينة « الكلمات » ، وكلها تشكل « المدينة الأسطورية » .

لقد كان هدف فورستر من كتابة هذا الدليل أن يضع بين يدي زائر الاسكندرية كتابا عمليا يساعده على فهم المدينة ومعرفة معالمها الأثرية والحديثة معا . وهذا ما نجح فيه . غير أنه بالإضافة إلى ذلك جسد مدينه عريقة تنبض بالتاريخ ، مدينة أحلام وأشباح وأساطير وأصدقاء لا تسكن . إنها حقا المدينة « غير المدفونة » ، « مدينة الذكريات » . وإذا ما قرأنا دليل فورستر بالتركيز العقلي والخيالي الذي يستحقه فإننا نستطيع اليوم أن نبعث ، ونحن نسير في شوارعها المكتظة التي اختفت بمظاهرها « التقدم التكنولوجي » المعاصر ، المدينة التي قال عنها

السفن . ويحكى الأسطورة العربية التي تقول إن المنارة قد بنيت على « جعران زجاجي » وأن موكبا من الفرسان ضلوا الطريق في غرف المنارة الثلاثمائة فسقطوا في شق في ظهر الجعران وهلكوا في البحر . وإذا كانت هذه القصص التي تدور حول المنارة من مجرد وحي الخيال إلا أنها تعطى للقارئ في نهاية الأمر إنطبعا عميقا عن عظمة هذا الإنجاز العلمي الذي اختفى كل أثر له في الوقت الحاضر ، ولكنه بقي كآثر روحي على مر الزمان .

أما الآثار الباقية من مقابر ومعابد وتمائيل فيتناولها فورستر بنفس الدقة التي تناولها به مرجعه الأول برتشيا وإن كان يوجز في التفاصيل . ومازال هذا الجزء من الدليل مرجعا يعتمد عليه في دقته وفي سلامة ذوقه الفني كما يبدو في وصف تمائيل « التانجرا » التي إشتهرت بها الاسكندرية القديمة ، وهي في نظر فورستر أجمل ما يجوه المتحف ، ويخص بالذكر سبع وعشرين من هذه التماثيل الصغيرة الحجم لنساء في أوضاع مختلفة ، وكلها كما يقول « غاية في الرقة والوقار » .

ولا يقل إنبهار فورستر كلما تخيل الآثار التي إندثرت ، بل لعل إنبهاره يزداد عندما يترأى له مشهد المدينة مجتبتها وقصورها ومسرحها ودار الحكمة وغير ذلك من مبانيها الزائلة . ويأخذ فورستر بيد القارئ في رحلة مثيرة سواء أكان أمامه أثر مادي يشير إليه ويصف ما تراه العين أو ينظر بعين الخيال إلى أشياء لم يعد لها أثر حسي . وهكذا يقول عن قصور البطلمة وآثار مدينتهم : « لن ترى عين مثل هذا الإنجاز ثانية . ولا يستطيع عقل أن يتخيله . لقد حل محله اليوم الرمل والخصى » .

ابن دقماق ، الذي اقتبس منه فورستر في صفحة  
العنوان :

الصباح ، فإن الله سيصنع له تاجا من الذهب  
مرصعا باللآلئ تغمره رائحة المسك والكافور  
تاجا يتلأل من الشرق إلى الغرب .

إذا ما طاف المرء حول الإسكندرية في

\*\*\*

العدد التالي من المجلة  
العدد الثالث - المجلد التاسع عشر  
اكتوبر - نوفمبر - ديسمبر  
قسم خاص عن  
الحداثة والتحديث في الشعر



ترحب المجلة باسهام المتخصصين في الموضوعات التالية

- ( أ ) الحداثة والتحديث في الشعر .
- ( ب ) الترجمة والتعريب .
- ( ج ) علوم الإدارة .
- ( د ) مناهج البحث العلمي

دائرة الحوار ( دعوة لاضافة باب جديد في « عالم الفكر » )

إن الطبيعة الجادة للدراسات والبحوث التي تنشر في « عالم الفكر » تعني ، بحكم التعريف في حالات كثيرة ، أنها لا تمثل فصل الخطاب أو تجماع القول في الموضوع الذي تتناوله . وفي سعي « عالم الفكر » الحثيث لتحقيق المزيد من التواصل مع قرائها ، فإنها تنظر في أمر إضافة باب جديد فيها بعنوان « دائرة الحوار » ، تنشر فيه ما تتلقاه من تعليقات مركزة وجادة ومتعمقة ، وملتزمة بالمنهج العلمي وأدب الحوار في التعليق ، مع ردود كتاب الدراسات الأصلية على هذه التعليقات . وتتطلع « عالم الفكر » إلى أن يصبح هذا الباب منبرا لتبادل ثرى ومفيد للآراء يمثل إضافة مجدية لما تنشره من دراسات وأبحاث ، وبما يحقق تفاعلا فكريا مطلوبيا ومحمودا بين قرائها وكتابها .

و « عالم الفكر » تفتح الباب ، على سبيل التجربة ، لقرائها لرفدها بتعليقاتهم فيما بين ٥٠٠ - ١٠٠٠ كلمة ، حول ما ينشر فيها . فإذا ما وضحت استجابة القراء والكتاب للفكرة ، وأدركت الاسهامات حجما معقولا ومستوى لائقا يبرر إضافة مثل هذا الباب ، بشكل غير دوري ، فسوف تبادر إلى ذلك ، شاكرة لقرائها وكتابها حرصهم على التفاعل البناء معها وفيما بينهم لزيادة عطائها الفكري .



General Organization Of the Alexandria  
Library (GOAL)

*Bibliotheca Alexandrina*

٣ ليرات	سُورِيَا	٥ دراهم	ولـة الامارات
٣٥ قرشًا	القـاهـرة	٥ ليرات	سعوديـة
٢٥٠ مائـنـا	السـودان	٤٠٠ فلس	بحرين
٣٥ قرشًا	ليبيا	٤٠٠ ريال	يمن الشمالية
٤٠٠ بيـة	مـسـقط	٤٠٠ فلس	يمن الجنوبية
٥ دنانير	الجزائر	٣٠٠ فلس	مراكش
٥٠٠ مليم	تونس	٢٥٠ ليرة	لبنان
٥ دراهم	المغرب	٢٥٠ فلسًا	لـردن

### دِشْتَرَاكَات:

بلاد العربية ٢,٥٠٠ دينار

بلاد الاجنبية ٣,٠٠٠ دينار

يـك فيـمـة الاـشـتـراك بالـدينـار الـكويتي لحـساب وزارة الاعـلـام بمـوجب حـوالـة مـصرفيـة خـالـصـة المـصاريف  
الى بنك الكويت المركزي، وترسل صورة عن الحوالـة مع اسم وعنوان المشترك الى:

وزارة الاعلام - المكتب الفني - ص.ب. ١٩٣ الرمز البريدي 13002 الكويت

مطبعة حكومة الكويت

الـثـمـن  
٢٥٠ فلسًا